Eduard Weitsch

Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der deutschen Erwachsenenbildung

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades

vorgelegt
dem Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Freien Universität Berlin

von
Josef Olbrich
aus
Grüben (Krs. Falkenberg)

1970

Eduard Weitsch

Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der deutschen Erwachsenenbildung

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades

vorgelegt
dem Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Freien Universität Berlin

von
Josef Olbrich
aus
Grüben (Krs. Falkenberg)

Gedruckt mit Genehmigung des FB 12 (Erziehungswissenschaften)
der Freien Universität Berlin

FBR.-Vors.: Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck
Referent: Prof. Dr. Fritz Borinski
Korreferent: Prof. Dr. Rudolf Lennert

Tag der mündlichen Prüfung: 18. Dezember 1970

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung S. 1

II. Eduard Weitschs Weg als Volksbildner S. 11

1 Eduard Weitschs Entwicklung bis zur Gründung Dreißigackers S. 12

1.1 Kindheits- und Jugendjahre S. 12

1.2 Erste volksbildnerische Tätigkeit in Dolegelin S. 15

1.3 Die "Straßburger Zentrale für Jugendwandern" - Einflüsse der proletarischen Jugendbewegung S. 17

1.4 Volksbildnerische Arbeit in der "Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung" S. 20

1.5 Tagung auf Burg Lauenstein - Begegnung mit Max Weber S. 22

1.6 Schriften Eduard Weitschs zur Volksbildung - ihr Einfluß auf die deutsche Volkshochschulbewegung S. 25

1.7 Die "Pestalozzi-Volkshochschule" S. 36

2 Eduard Weitschs Stellung innerhalb der Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit S. 38

2.1 Eduard Weitschs Stellung zum Hohenrodter Bund S. 39

2.2 Eduard Weitschs Stellung gegenüber dem Reichsverband der deutschen Volkshochschulen S. 44

3 Eduard Weitsch während der Zeit des Nationalsozialismus S. 52

4 EduardWeitsch und der Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 - Zum Problem der historischen Kontinuität S. 56

III. Ursprünge und Tendenzen der freien Volksbildung zu Beginn der Weimarer Republik S. 74

1 Die Neue Richtung S. 75

2 Die deutsche Grundtvig-Rezeption - Der Gedanke der Heimvolkshochschule S. 86

IV. Das Relativismus- und Neutralitätsproblem in der freien Volksbildung S. 95

1 Relativismus als Methode S. 95

2 Überwindung der negativen Neutralität S. 110

3 Neutralität und Entscheidung S. 113

V. Eduard Weitschs Volksbildungs-Konzeption S. 120

1 Das Bildungsziel S. 123

1.1 Persönlichkeitsbildung - Menschenbildung S. 123

1.2 Volksbildung als Bildung sozialer Eliten und als Erziehung zur demokratischen Integration S. 127

2 Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte S. 134

2.1 Das Verhältnis von Didaktik und Methodik in der Weimarer Volksbildung - Der Prozeß der didaktischen Konkretion S. 134

2.2 Didaktische Prinzipien S. 143

2.2.1 Das Prinzip des erziehenden Unterrichts S. 144

2.2.2 Das Prinzip des exemplarischen Unterrichts S. 146

2.2.3 Das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts S. 151

2.2.4 Das Prinzip der Lebensnähe und Aktualität S. 155

2.3 Der historisch-kulturelle und der politische Themenkreis S. 160

2.4 Elternpädagogik - eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung S. 168

2.5 Zum Problem der Berufs- und Fachbildung in der Erwachsenenbildung S. 175

3 Eduard Weitschs Entwurf einer eigenständigen Volkshochschulmethode S. 183

3.1 Eduard Weitschs Methodenbegriff S. 183

	3.2	Unterrichts- und Lehrform in der Volkshochschule und ihre methodische Begründung	S. 188
	3.2.1	Die Arbeitsgemeinschaft	S. 188
	3.2.2	Der vordenkende Vortrag	S. 201
	3.2.3	Der geschlossene Vortrag	S. 204
	3.3	Die volkstümliche Darstellung	S. 206
VI.	Dreißigacker als historisches Modell		S. 213
	1	Die Gründung der Heimvolkshochschule Dreißigacker	S. 214
	1.1	Volksbildung in Deutschland nach dem 1. Weltkrieg	S. 214
	1.2	Die Volksbildungsbewegung in Thüringen - ihr Einfluß auf die Gründung Dreißigackers	S. 219
	2	Das gemeinschaftliche Leben im Heim als Übungsfeld sozialer und politischer Fähigkeiten	S. 226
	2.1	Die Verschränkung von Unterricht und Gemeinschaft	S. 226
	2.2	Die Funktion der Schülerselbstverwaltung	S. 230
	2.3	Konflikte mit der Außenwelt und ihre Rückwirkung auf die Heimgemeinschaft	S. 235
	2.4	Einschränkung der Schülerselbstverwaltung	S. 240
	2.5	Die politisch-pädagogische Funktion des Heims	S. 241
	3	Mitarbeiter und Teilnehmer am Bildungsprozeß im Heim	S. 245
	3.1	Die Lehrer und Assistenten in Dreißigacker	S. 245
	3.2	Die Schüler in Dreißigacker	S. 254
	3.3	Die Altschüler	S. 267
	4	Der Lehrplan in Dreißigacker	S. 273
	4.1	Die Methode der Lehrplangestaltung	S. 274
	4.2	Lehrplan und Bildungsinteresse	S. 283

5 Dreißigacker als pädagogisches Experimentierfeld S. 289

6 Die politische und wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und Thüringen und ihr Einfluß auf die Entwicklung Dreißigackers S. 294

6.1 Die Entwicklung Dreißigackers bis zum Jahre 1930 S. 295

6.2 Dreißigacker in der politischen und wirtschaftlichen Krise seit 1930 S. 303

VII. Eduard Weitschs erwachsenenbildnerische Bedeutung für die Gegenwart S. 310

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie Eduard Weitschs S. 318

Bibliographie Franz Angermanns S. 335

Literatur über Eduard Weitsch und das Volkshochschulheim Dreißigacker S. 337

Allgemeines Literaturverzeichnis S. 341

I. Einleitung

Im Selbstverständnis der deutschen Erwachsenenbildung gilt Eduard Weitsch als einer der bedeutendsten Repräsentanten der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. Wenn die "große Zeit der deutschen Erwachsenenbildung zwischen Weltkrieg und Nationalsozialismus"[1] personal charakterisiert wird, dann wird Eduard Weitsch neben Persönlichkeiten wie Eugen Rosenstock, Walter Hofmann, Theodor Bäuerle, Robert von Erdberg und Wilhelm Flitner genannt.[2]

Fragt man nach der Methodik der Erwachsenenbildungsarbeit oder stellt man die Frage nach der Rolle der Heimvolkshochschule, dann wird an erster Stelle auf Eduard Weitsch

---

1) Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1960, S. 101

2) "Wenn wir heute von einer freien Volksbildungsbewegung sprechen, denken wir vor allem an die Bemühungen von Männern wie Robert von Erdberg, Theodor Bäuerle, Eduard Weitsch, um nur die bekanntesten Namen zu nennen." (Jürgen Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung, Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit, Berlin 1959, S. 6);

vgl. Heinz L. Matzat, Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Homburg 1964, S. 34;
vgl. Th. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 101;
vgl. dpa Hintergrund, Archiv und Informationsmaterial. dpa Archiv H 6 1680, Hamburg 1966, Die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik.

In einem Grußwort anläßlich des ersten Volkshochschultages am 29. September 1951 sagt Theodor Heuss:"Auch wenn für deren Aufbau (d. EB) Grundtvig nicht wegzudenken ist, so rufe ich mir dabei doch Namen wie Eugen Rosenstock, Fritz Klatt, Adolf Reichwein, Angermann, Erdberg und Weitsch in Erinnerung."
(aus: Volksbildung in Hessen, 1, 1951, S. 151)

Diese Namen erscheinen in der Literatur nahezu stereotyp. Die wissenschaftlichen Ergebnisse der Arbeit von Klaus Meyer über die Leipziger Richtung haben gezeigt, daß die Leistungen von Hermann Heller, Paul Hermberg und Gertrud Hermes hier auch genannt werden müssen.

und Dreißigacker verwiesen.[1] Der Name Eduard Weitsch wird mit der deutschen Heimvolkshochschulbewegung und dem neutralen Volksbildungswesen nahezu identifiziert.[2]

Um so erstaunlicher scheint es zu sein, daß die Forschung sich bisher noch nicht eingehender mit diesem großen Namen der deutschen Volkshochschulbewegung befaßt hat. Außer einer biographischen Studie seines Schülers Heiner Lotze[3] und einigen Würdigungen gibt es bisher keine monographische Untersuchung über Eduard Weitsch. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung eine junge Forschungsdisziplin ist; insbesondere die historische Forschung steht noch am Anfang.[4]

Eine Geschichte der deutschen EB, die wissenschaftlichen Anforderungen voll genügen könnte, existiert noch nicht.

---

1) Vgl. H. Behrend - N. Lochner, Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark, Osnabrück 1966, S. 41;

Im "Gutachten zur Hochschulreform, Abschnitt IX Erwachsenenbildung" ("Blaues Gutachten" v. 1948) wird auf die "experimentierende Pionierarbeit" der Weimarer Volksbildung hingewiesen. "Arbeitskreise, wie sie sich im Hohenrodter Bund, in Dreißigacker und an vielen anderen Stellen zusammengefunden hatten, haben das Problem der Erwachsenenbildung entscheidend gefördert und zur Einrichtung einer ganzen Fülle von Formen der Erwachsenenbildung geführt, die von den verschiedensten Körperschaften getragen wurden" (in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949, S. 179);

vgl. Knoll-Siebert, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Heidelberg 1967, S. 133.

2) Vgl. Joachim Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 164 ff.

3) H. Lotze, Eduard Weitsch, in: Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, Heft 8, 1959, S. 1-11

4) Vgl. Fritz Borinski, Erwachsenenbildung als Gegenstand unserer Forschung, in: Erwachsenenbildung an der Freien Universität, Mitteilungen Nr.2, Februar 1968, S. 1 f.

Ohne Werner Pichts Buch "Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland" zu nennen, schreibt Hans Tietgens, daß vereinfachte Vorstellungsmuster weitgehend das Bild der deutschen Erwachsenenbildung bestimmen. Das, was eigentlich geschehen sei, werde durch die Willensbekundung derer verdeckt, die um eine eigenständige Theorie der Erwachsenenbildung bemüht gewesen seien.[1)]

Erst dann wird eine Gesamtdarstellung der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung geschrieben werden können, wenn in Einzeluntersuchungen das Material erforscht und gesichtet ist und so Legendenbildungen[2)] und "pseudohistorische und pseudowissenschaftliche Vorurteile"[3)] überwunden worden sind.

Wichtige Ansätze zur Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung, die eine differenziertere Betrachtung ermöglichen, liegen bereits vor. Nach der Problemstellung und der thematischen Akzentuierung zeichnen sich drei historische Forschungsrichtungen ab, die sich gegenseitig ergänzen und damit der Gefahr einseitiger Interpretationen vorbeugen.

---

1) H. Tietgens, Vorwort des Herausgebers, in:J.Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 7;
vgl. F. Borinski, Kritische Bemerkungen zu Werner Picht, in: Volkshochschule im Westen 1951, 3.Jg., S. 7 ff.

2) Weitsch schreibt: "Dreißigacker ist in Gefahr, zum Schlagwort zu werden, zur Legende" (Dreißigacker, Die Schule ohne Katheder, Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims, Hamburg 1952, S. 7)

3) F. Borinski, Erwachsenenbildung als Gegenstand unserer Forschung, a.a.O., S. 2

Neben Einzeluntersuchungen über Institutionen, über "Richtungen" der EB[1], über Aufgabenbereiche und Sachgebiete[2] treten Monographien, die eine für die historische Entwicklung der EB bedeutsame Persönlichkeit zum Gegenstand ihrer Forschung haben.[3]

Eine Monographie über Eduard Weitsch, der in gleicher Weise als Theoretiker wie als Praktiker die Geschichte der deutschen EB mitbestimmt hat, der zugleich als der exponierteste Vertreter der neutralen Volksbildung gilt, und dessen Name aufs engste mit der Geschichte der deutschen Heimvolkshochschule verbunden ist, muß sowohl biographische, institutionelle wie auch bildungstheoretische und bildungspolitische Gesichtspunkte berücksichtigen.

Will man die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung und den Beitrag ihrer führenden Repräsentanten darstellen, dann ist eine Untersuchung über Eduard Weitsch nicht nur legitim, sondern notwendig.[4]

---

1) K. Meyer, Arbeiterbildung in der Volkshochschule, Die Leipziger Richtung, Stuttgart 1969

F. Laak, Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft, Weinheim 1968

D. Urbach, Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920-1933, Diss. Berlin 1970

2) J. Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O.

Eine Dissertation über religiöse Inhalte der außerkonfessionellen EB ist an der FU Berlin konzipiert.

3) K. Bozek, Anton Heinen, Stuttgart 1963

C. Pache, Theodor Bäuerles Beitrag zur deutschen EB, Diss. Berlin 1970

K. Meyer, Hermann Heller, eine biographische Skizze, in: Politische Vierteljahresschrift, 8, 1967, S. 293-313

4) C.A. Werner schreibt, nach seiner Überzeugung könne der Name Weitsch nicht gestrichen werden, "wenn ein wirklich objektives Bild von den Quellen der deutschen Erwachsenenpädagogik vermittelt werden soll". (in: Berliner Arbeitsblätter, Heft 15, 1961, S. 53)

Die möglichen Einwände gegen eine solche Untersuchung sind prinzipieller Art. Sie richten sich auf die Frage nach dem Sinn und der Berechtigung historischer Forschung der EB überhaupt. Die Wissenschaft von der EB, die als junge Forschungsdisziplin gegenüber solchen Einwänden besonders sensibel reagiert, ist dieser Fragestellung nicht ausgewichen. Allerdings kann Kurt Meissners Stichwort von einer nur noch akademisch relevanten Geschichtsschreibung der EB[1] als ein Ausdruck der allgemeinen "Geschichtslosigkeit, die sich heute in der technologisch orientierten Welt abzeichnet"[2] und des Verlustes an historischem Bewußtsein[3] gedeutet werden.

Unter der besonderen Fragestellung nach dem Verhältnis von Geschichtsstudium und Theorie hat Jürgen Henningsen die Frage nach dem Sinn historischer Forschung aufgegriffen.[4] Seinem Hinweis, die unendliche Mühe derjenigen, die ihre Lebensaufgabe der EB gewidmet hätten, wäre verloren, würden sie nicht in einem kritischen Gedächtnis bewahrt werden[5], kann kaum widersprochen werden; allerdings scheint dieses Argument eine historische Forschung noch nicht hinreichend zu begründen. Wenn auch

---

1) Vgl. K. Meissner, Wegemarken einer Entwicklung - oder über die Schwierigkeiten beim Schreiben einer Geschichte der Erwachsenenbildung, in: F. Borinski, Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, hrsg.v. Johannes Ehrhardt, Helmut Keim und Dietrich Urbach, Villingen 1969

Vgl. auch K. Meissner, in: Volkshochschule im Westen, Juni 1968, S. 134 f.

2) Uvo Hölscher, Klassische Philologie, in: Aspekte, 3. Jg., Heft 6, 1970, S. 19

3) Walther Killy schreibt in einer Analyse der gegenwärtigen Situation der Philosophischen Fakultäten in der Bundesrepublik:"Denn zu allen Bewußtseinsdimensionen, die geschwunden sind, gehört vor allem der Sinn für Geschichte". (Leichenrede auf eine Fakultät, in: DIE ZEIT, Jg.25, Nr. 26 vom 26.6.1970, S.12)

4) J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung,a.a.O., S.2 ff: "Geschichtsstudium und Theorie"

5) J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung,a.a.O.,S.2

Henningsens Prämisse, die Ursprünge heutiger Probleme seien geschichtlich und müßten deshalb in der Geschichte aufgesucht werden, und auch die Konsequenz, die er daraus ableitet, daß jede Fragestellung gegenwärtiger Probleme jeweils eine historische Dimension habe[1], in dieser ausschließlichen Form in Frage gestellt werden muß, so scheint man doch grundsätzlich seiner These zuzustimmen, daß das Studium der Vergangenheit den Horizont der Gegenwart erweitere und die Kenntnis der historischen Dimension der jeweils verwendeten Begriffe durch die gegenwärtigen sachlichen Schwierigkeiten besser zu erkennen und zu bewältigen in die Lage versetzt.[2]

Einen wichtigen Einwand gegen eine Erforschung der Geschichte der EB hat Hans Tietgens erhoben. Er stellt die Frage, ob sich nicht angesichts der Zukunftsanforderungen an die EB ein Blick in die Vergangenheit erübrige, wenn nicht gar verbiete, da alle Kräfte darauf gerichtet sein müßten, den kommenden Aufgaben angemessen zu begegnen[3] Tietgens sieht die Legitimation historischer Forschung darin, daß die EB mit dem Nachweis ihrer Geschichte und ihres Geschichtsbewußtseins einen wesentlichen Beitrag dazu leisten könne, die EB als festen Bestandteil im Bildungssystem zu verankern, da die Berufung auf eigene Tradition nach den überlieferten Maßstäben Ruf und Rang gewähre.[4]

---

1) J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung, a.a.O., S.3

2) Vgl. J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung, a.a.O., S. 3

3) H. Tietgens, Vorwort, in: K. Bozek, Anton Heinen, a.a.O., S. 9

4) H. Tietgens, Vorwort, a.a.O., S. 10

Neben der Außen-Begründung verweist Tietgens auf die Bedeutung, die die Geschichte für das eigene Selbstverständnis habe: die Auseinandersetzung mit der Tradition könne auch zur Selbstvergewisserung führen.[1] Mögen auch diese Argumente inhaltlich nicht mehr so wichtig sein, da sowohl die Wissenschaft von der EB als auch die Notwendigkeit der permanenten Weiterbildung Erwachsener anerkannt und im öffentlichen Bewußtsein stärker verankert sind, so scheint sich doch im Verständnis dessen, was nach der Auffassung von Hans Tietgens Geschichtsschreibung zu leisten hat, ein Wandel gegenüber den Vorstellungen von J. Henningsen vollzogen zu haben. Während Henningsen mehr den Anspruch der Geschichte als Vergangenes versteht, das so und nicht anders ist und lediglich erschlossen werden muß, stellt Tietgens von der Gegenwart Anforderungen an die Geschichte, die zugleich die Geschichtsschreibung selbst mitbestimmen.[2]

Auch die Geschichte ist nichts Statisches, sie wird von der Gegenwart aus selbst verändert. Wie jede geisteswissenschaftliche Bemühung hat auch die Geschichtsschreibung ihrerseits eine historische Dimension. Die Frage nach der Berechtigung historischer Forschung wird somit zu einer Frage nach der Methode und der Zielsetzung. Das Bewußtsein, daß auch die Geschichtsschreibung von gegenwärtigen Tendenzen mitbestimmt wird, heißt nicht, daß die Vergangenheit

---

1) H. Tietgens, Vorwort, a.a.O., S. 10

2) Carl-Ludwig Furck hat darauf verwiesen, daß die historische Dimension der Erziehungswissenschaft nicht mehr nur retrospektiv orientiert sei. Für die kritische Erziehungswissenschaft habe die historische Dimension eine mehr theoretische Funktion: die "Angemessenheit des Postulats von der fortschreitenden Realisierung von Emanzipation in der Gesellschaft" lasse sich nur durch die "Analyse der Geschichte ihrer allmählichen Realisierung" erweisen. (Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, Ein Versuch, in: Politische Bildung in der Demokratie, Fritz Borinski zum 65. Geburtstag, hrsg. v. Gerd Doerry, Berlin 1968, S. 219)

unter ideologischen oder pseudohistorischen Vorentscheidungen manipuliert werden dürfe.[1] Vorurteilsfrei müssen die Quellen untersucht werden, um zu erfahren, "wie es gewesen" ist. Im Bereich geistiger Entscheidungsprozesse der Vergangenheit kommt es darauf an, die Vergangenheit von ihren eigenen Bedingungen und Voraussetzungen zu verstehen und darzustellen.

Dies gilt auch für die Geschichte der EB der Weimarer Republik. Die Usurpation und Depravation wesentlicher Begriffe der Volksbildungsbewegung wie zum Beispiel "Volk", "Volksgemeinschaft", "Gemeinschaft", "Heimat" durch die nationalsozialistische Ideologie würde zu einer Denunziation der Motive und Zielsetzungen der Erwachsenenbildner der Weimarer Zeit führen, wenn diese Begriffe aus dem jeweiligen Verstehenszusammenhang gelöst würden. Damit wird jedoch nicht einer historistischen Geschichtsschreibung das Wort geredet; es geht nicht nur um die Frage Rankes "wie es gewesen ist", sondern auch "um das rechte Verständnis heutiger Entwicklungen", wie F. Borinski die Aufgabe einer Historiographie der EB definiert hat.[2]

---

1) Golo Mann hat die Bedeutung des geschichtlichen Wissens für die jeweilige Gegenwart so definiert: "Geschichtliches Wissen weist uns unseren Platz an, lehrt uns das Mögliche und Unmögliche. Es hindert uns nicht, das Neue, Notwendige zu tun. Es soll uns nicht am Veralteten kleben, dem unwiederbringlich Verlorenen vergebens nachtrauern lassen. Wie jeder Besitz, jede Haltung, jedes Wissen bringt auch die Historie Gefahren mit sich, die es zu vermeiden gilt. Geschichte soll uns nicht nur zeigen, was wir sind; sie soll uns auch zeigen, was wir n i c h t mehr sind und warum wir uns gewisse politische Spiele, die unsere Vorväter betrieben, nun nicht mehr gestatten können. Denn unsere gegenwärtige Situation, ob sie gleich von der Vergangenheit gemacht ist, ist doch verschieden von aller Vergangenheit, und uns sind Aufgaben gestellt, die wir lösen werden oder nicht, die aber keine frühere Generation so zu lösen hatte. Es ist nicht wahr, daß es nichts Neues unter der Sonne gibt. Indem wir uns geschichtlich vergleichen, erfassen wir unsere eigene Herkunft, das Ähnliche, sich Wiederholende, und dann auch das Einzigartige unserer eigenen Erfahrung."(aus:Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt 1963, S. 14)

2) F. Borinski, Erwachsenenbildung als Gegenstand unserer Forschung, a.a.O., S. 2

So erscheint es legitim, an die Vergangenheit den Maßstab ihrer Relevanz für die Gegenwart anzulegen und auch die Gegenwart aus den gesicherten Erfahrungen der Vergangenheit zu befragen und zu beurteilen. Die Methode einer wissenschaftlichen Geschichtsdarstellung gebietet es, daß die jeweiligen Maßstäbe der Beurteilung offen dargelegt werden;d.h., um es auf die vorliegende Untersuchung zu übertragen, es muß einsichtig werden, wo die Leistungen, die Motive und Zielsetzungen Eduard Weitschs aus seinen persönlichen Bedingungen und den Voraussetzungen seiner Zeit beurteilt werden, und wo Maßstäbe angelegt werden, die aus der Kenntnis der weiteren Entwicklung der EB gewonnen worden sind.

Ziel der Untersuchung ist es, nach den genannten Voraussetzungen einen Beitrag zur Erforschung der Geschichte der EB in Deutschland zu leisten. Die Arbeit soll die Untersuchungen von Klaus Meyer, Joachim Dikau, Karl Bozek, Frolinde Balser, Jürgen Henningsen, Christel Pache und Dietrich Urbach weiterführen und dazu beitragen, die Voraussetzungen für eine Gesamtdarstellung der Geschichte der deutschen EB zu schaffen, in der möglichst objektiv die Leistungen wie mögliche Versäumnisse und Fehlentwicklungen der Vergangenheit dargestellt werden, und die zugleich der von Fritz Borinski umschriebenen Aufgabenstellung für die Gegenwart gerecht wird.

Die vorliegende Arbeit will somit auch eine aktuelle bildungspolitische Funktion erfüllen. Die deutsche wie die internationale Erwachsenenbildung, deren Bedeutung in der modernen Gesellschaft ständig zunimmt,[1)] befinden

---

1) Vgl. F. Borinski - G. Doerry - J. Olbrich, Plan für das Studium der Erwachsenenbildung im Rahmen des Diplomstudiums der Erziehungswissenschaft, in:Mitteilungen, Erwachsenenbildung an der Freien Universität, Nr. 7, Juli 1970

sich gegenwärtig in einem Prozeß tiefgreifender Wandlung. Der Problembereich permanenter und systematischer Weiterbildung von Erwachsenen wird in Plänen und Entwürfen eingehend erörtert.[1] Dabei spielt die Frage eine wichtige Rolle, wie die EB in das allgemeine Bildungssystem so integriert werden kann, daß genuine Formen erwachsenenbildnerischer Arbeit nicht nur erhalten, sondern weiterentwickelt werden können,und welchen pädagogischen Beitrag die Erwachsenenbildung aufgrund ihrer demokratischen Struktur und ihres emanzipatorischen Ansatzes in ein Gesamtsystem der Bildung einbringen kann.

In diese gesellschaftliche und politische Problematik einbezogen, treten Fragen der Didaktik und Methodik immer stärker in den Mittelpunkt pädagogischer Reflexion und bestimmen die Versuche, "das Bild der neuen Volkshochschule zu entwerfen".[2] Eine Untersuchung über Eduard Weitsch, der besonders auf diesem Felde entscheidende Impulse und Initiativen für die gesamte deutsche Volkshochschule gegeben hat, kann auch als ein Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Weiterentwicklung der deutschen Erwachsenenbildung gewertet werden.

---

1) Hier sei nur verwiesen auf:
Wolfgang Schulenberg, Plan und System zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim und Berlin 1968;
Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung, vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung des Kultusministers Baden-Württemberg, Villingen 1968;
Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970 (Auszüge in: Volkshochschule im Westen, 1970, S. 100 ff.)

2) W. Schulenburg, Plan und System, a.a.O., S. 7.

II. Eduard Weitschs Weg als Volksbildner

Am 25. Mai 1957 wurde auf Beschluß des Rates der Stadt Marl die an der "insel" Marl vorbeiführende Straße in "Eduard-Weitsch-Weg" umbenannt.[1)]

Der Oberbürgermeister von Marl, Rudolf Heiland, sagte, die Stadt schätze sich glücklich, an diesem Morgen Gäste zu haben, die alle irgendwann und irgendwo durch die Volkshochschule gegangen seien. "Wir freuen uns, heute einen Beschluß des Rates der Stadt Marl realisieren zu können, der einem Manne, der dieser Arbeit gedient hat, Anerkennung zollen soll: Eduard Weitsch. Natürlich geht es nicht darum, in Eduard Weitsch einen Mann zu ehren, der vielleicht gar keine Ehrung wollte; er symbolisiert eine Idee, eine Kraft, der wir alle so viel verdanken, die wir bewußt irgendwann in der Volkshochschule gestanden haben."[2)]

Über die persönliche Ehrung Eduard Weitschs hinaus zeigt diese Feier, an der neben dem Bundespräsidenten Theodor Heuss auch viele Schüler und Lehrer Dreißigackers teilnahmen, das Bewußtsein einer historischen Kontinuität, die die EB der Bundesrepublik mit derjenigen der Weimarer Zeit in ihren wesentlichen Impulsen und Zielrichtungen verbindet. Am Weg Eduard Weitschs als Volksbildner läßt sich ein Einblick in das Schicksal der deutschen Erwachsenenbildung über einen Zeitraum von 50 Jahren hinweg gewinnen.

---

1) Vgl. H. Lotze, Dreißigacker und Marl, in: Volkshochschule im Westen, 8. Jg. 1957, S. 97 ff.
2) In: Weitsch, Festschrift anläßlich der Einweihung der "insel" Marl - Treffen ehemaliger Sachsenburger und Dreißigackerer, Hannover 1957, S. 5.

1 Eduard Weitschs Entwicklung bis zur Gründung Dreißigackers

1.1 Kindheits- und Jugendjahre

Die Kindheits- und Jugendjahre Weitschs sind geprägt von Gefühlen der Isolierung und Enttäuschung. Eduard Weitschs Vater starb an dem Tage, an dem der Sohn geboren wurde (25.5.1883): "Die Freude über das Telegramm, das ihm meine Geburt meldete, bewirkte einen Herzschlag"[1]. Die Mutter, deren wirtschaftliche Verhältnisse durch die Fürsorge des Großvaters gesichert waren, widmete sich ihrem Kinde "mit großer Liebe, aber auch mit einer Ängstlichkeit, die mir nicht ganz angenehm in Erinnerung blieb."[2] Recht distanziert berichtet Weitsch, wie das "in Worte gefaßte Fordern nach kindlicher Zärtlichkeit" bei ihm auf Widerstand und Ablehnung gestoßen sei.[3]

Zu seinen fünf und zehn Jahre älteren Geschwistern oder Halbgeschwistern fand er wenig Kontakt. Dagegen machte ein weitläufiger Verwandter, Robert Nhil, sächsischer Hofschauspieler, einen großen Eindruck auf den jungen Weitsch. Er führte ihn in die Welt des Theaters ein, die auf Weitsch eine große Faszination ausgeübt hat - sicherlich der Einfluß des künstlerischen Erbes der Familie Weitsch.[4]

---

1) Aus Weitschs unveröffentlichter Autobiographie "Zwischen einst - und dereinst - Eine Laufbahn ohne Karriere 1883-1955"(Maschinenschrift) - von der Tochter Dorothea Weitsch dem Verfasser freundlich zur Verfügung gestellt.
2) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 19.
3) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 19.
4) Zu den Vorfahren Weitschs gehört der Maler Pascha Weitsch (1723-1800), dessen Gemälde z.T. im herzöglichen und im städtischen Museum in Braunschweig und im Nationalmuseum hängen. Auch die Söhne Pascha Weitschs, August und Friedrich Georg Weitsch, waren bekannte Maler. (Vgl. Autobiographie, a.a.O., S.5)

Eduard Weitschs späteres intensives Verhältnis zu seinen Schülern bezeichnet Heiner Lotze als ein Vater-Sohn-Verhältnis, das aus den Erfahrungen seiner Kindheit abgeleitet werden könne. "Und gewiß sind in dieser Situation zwar nicht die Fähigkeit, wohl aber das Verlangen nach mit-Anderenleben angelegt."[1)]

Die versöhnliche und verstehende Art, mit der Weitsch seine Schulzeit beschreibt,[2)] kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch diese Zeit von Ungewißheit und Enttäuschung geprägt war.

Mehrmals wechselte er die Schule. Mit sieben Jahren trat er in das "Zeidlerische Institut", eine Privatschule in Dresden, ein. Daran schloß sich der Besuch der Plauener Volksschule an. Die ersten Gymnasialjahre von der Sexta bis einschließlich der Quarta verbrachte er am Annen-Gymnasium in Dresden. Nach dem Umzug seiner Mutter nach Berlin Steglitz besuchte er zuerst das Gymnasium, danach die Oberrealschule. Obwohl hier die "pädagogischen Lose besser gemischt waren", ging es nicht zum besten, so daß er bald angesichts der gefährdeten Versetzung in die Obersekunda in einen " an Lethargie grenzenden Zustand" verfiel.[3)] Als Befreiung erschien ihm sein plötzlicher Entschluß, Lehrer zu werden.

Über den Einfluß, den seine Schulzeit auf seine geistige Entwicklung nahm, schreibt Weitsch: "Was wirkte auf mich und blieb, war - außer dem bißchen Latein ... und der Fähigkeit, nicht über die Aussprache von englischen und französischen Fremdwörtern zu stolpern - im Grunde doch in der Hauptsache die Amerika-Erzählungen des Oberlehrer Morgenstern, der Humor Dr. Struwers und die Wanderung

---

1) H. Lotze, Eduard Weitsch, in: Berliner Arbeitsblätter, Heft 8, 1955, S. 1.
2) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O.,S. 21 ff.
3) Weitsch, Autobiographie, a.a.O.,S. 41.

mit Dr. August Schmidt nach dem Kloster Lehnin. Das war lebendig und 'bildend'. Der Stoff blieb tot! Was ging mich schließlich - wenn ichs bedachte - z.B. der Pythagoraeische Lehrsatz an ... Man hätte des öfteren die Frage 'wozu?' anklingen zu lassen brauchen, um ein wirkliches echtes Interesse zu wecken! So aber, wie man unterrichtete, blieb alles im Stoff mehr oder minder sinnarmer Elemente einer Vorbereitung, deren Zweck verschwiegen wurde."[1)]

In dieser Kritik an der Schulpraxis der Wilhelminischen Zeit, die gewiß über die persönliche Erfahrung hinaus eine allgemeinere Gültigkeit hat, finden sich als Gegenbild wesentliche Elemente der Volkshochschulmethode, die Weitsch später in seinen Programmschriften entwikkelt hat. Es stellt sich die Frage, ob der intensive Versuch der Volksbildner der Weimarer Zeit, eine von der Schulpraxis und Schultheorie weitgehend gelöste Volksbildung zu begründen, nicht auch als eine psychologische Abwehrreaktion gegen vergleichbare Erfahrungen der eigenen Schulzeit zu verstehen ist.

Nach der zweijährigen Präparandievorbereitung besuchte Weitsch von 1901 bis 1904 das "Königliche Seminar" in Neuzelle. Sein Bericht über das Neuzeller Seminar kann als ein sehr aufschlußreiches Dokument zur Lehrerausbildung nach Einführung der "neuen Lehrpläne" gelten. Trotz starker Kritik an der "unterschiedlichen und zufälligen Zusammensetzung des Lehrkörpers"[2)] und der Methode, die im wesentlichen darin bestand, bestimmte Wissensgebiete in einer begrenzten Auswahl auswendig zu lernen,[3)]

---

1) Weitsch, Autobiographie, a.a.O.,S. 42.
2) Weitsch, Autobiographie, a.a.O.,S. 84.
3) Weitsch bemerkt kritisch, daß er dazu verführt wurde, "den Inhalt eines schmalen Buches für die 'Wissenschaft' auf irgendeinem Gebiete zu halten, z.B. die Herbartsche Psychologie, wie sie gegeben wurde, für die Psychologie". (Autobiographie, a.a.O.,S. 84)

schreibt Weitsch dieser Zeit einen positiven Einfluß auf seine Entwicklung zu. Der enge Kontakt mit Schülern "gleicher Begabung" und gleicher Zielsetzung vermittelte eine "Atmosphäre des geistigen Wettbewerbs und auch der Zukunftspläne, die über den Lehrerberuf zum Teil hinauszielte. ... Dazu kam, daß wir das Seminar mit geistigem Hunger verließen und keineswegs in irgendeiner Übersättigung."[1] Ausgerüstet mit einem "recht guten Zeugnis", aber ohne eine "Spur von Psychologie oder Soziologie der märkischen Bauern, die so notwendig gewesen wäre"[2], konnte Weitsch seine erste Lehrerstelle in Dolegelin, einem kleinen Ort im Oderbruch, antreten. Diese Zeit erscheint Weitsch als "Anfang der Anfänge"[3], die zur Gründung des Volkshochschulheims Dreißigacker geführt habe.

1.2. Erste volksbildnerische Tätigkeit in Dolegelin

Aus der Erkenntnis, daß die "dörfliche Kinderbildung in der Luft hinge"[4], wenn man nicht mit der Erwachsenenbildung anfinge, gründete Weitsch in Dolegelin eine Wanderbücherei der "Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung". Selbstkritisch fügt Weitsch hinzu, daß die Auswahl der Bücher keineswegs den Hofmannschen oder Ackerknechtschen Grundsätzen entsprach, sondern jenen Grundsätzen, die sich in Opposition zu den damaligen Tendenzen der Seminar-Praxis gebildet hatten.[5] Die theoretische Fundierung seiner Volksbildungsarbeit leitete Weitsch aus den Schriften von Tews und aus Schwaners "Volkserzieher" ab.[6]

---

1) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 84.
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 11.
3) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 11.
4) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 12.
5) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 12.
6) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 13

Ganz im Geiste der extensiven Volksbildungsarbeit initiierte er auch einen Volksbildungsverein, der aber nur ein viertel Jahr bestand und danach von den Mitgliedern gegen seinen heftigsten Widerstand in einen "Vergnügungs- und Bildungsverein" umgewandelt wurde.

Seine ersten Erfahrungen mit der volksbildnerischen Tätigkeit in Dolegelin faßt Weitsch in zwei Thesen zusammen: 1., daß Volksbildung notwendig ist, 2., "daß man die Sache aber anders machen müsse".[1] Die kritische Auseinandersetzung mit den Zielen und Methoden der extensiven Volksbildungsarbeit in seinen Programmschriften kann zugleich als eine Auseinandersetzung mit der ersten Phase seiner volksbildnerischen Versuche gedeutet werden.

Nach einer kurzen Tätigkeit an der privaten "Goethe-Schule" in Offenbach, die ihn nicht befriedigen konnte, weil sie "trotz ihres mich lockenden Namens eine Paukanstalt war"[2], studierte Weitsch von 1906 bis 1910 an der Frankfurter "Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften", der 1901 gegründeten Vorgängerin der "Akademie der Arbeit"[3], Nationalökonomie, Betriebswirtschaft, Staatsrecht, Verwaltungsrecht und Privatrecht. Weitsch bezeichnet seine Frankfurter Studienjahre als "die schönste Schulzeit"[4]. Einen großen Einfluß haben die Professoren Bernhard Freudenthal und Paul Arndt auf ihn ausgeübt.[5] Die staatswissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Studien bildeten die Grundlagen für

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 13.
2) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 101; Eduard Weitsch schrieb eine Broschüre "Über den Unsegen der Privatschule", die allerdings nicht veröffentlicht wurde. (Vgl. Autobiographie, a.a.O., S. 101).
3) Vgl. Otto Antrick, Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a.M., Darmstadt 1966, S. 21 ff.
4) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 110.
5) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 105/106.

seine spätere Lehrtätigkeit in Dreißigacker. Schon von den Studienvoraussetzungen her wird die politische Bildung im weitesten Sinne der Schwerpunkt seiner erwachsenenbildnerischen Tätigkeit.

1.3. Die "Straßburger Zentrale für Jugendwandern" - Einflüsse der proletarischen Jugendbewegung

In den zahlreichen Schriften Eduard Weitschs, auch in denjenigen, die biographischen Charakter haben, finden sich nur drei direkte Hinweise, die die Motive zur Gründung einer Heimvolkshochschule offenlegen. Zu den entscheidenden Anstößen, sich ganz der volksbildnerischen Arbeit zu widmen, gehören seine Erfahrungen mit der "werktätigen Jugend", die Weitsch als "Kaiserlicher Handelslehrer" in Straßburg machte. "Ich kam wieder zur Volksbildung zurück, und diesmal auf ganz anderen Wegen. In Opposition (natürlich in Opposition) zu einem ängstlich verdrillten Schulgeist, der ganz auf äußerliche Autorität gestellt war, versuchte ich persönlich, an die werktätige Jugend heranzukommen durch Schülerwanderungen in den Schwarzwald und die Vogesen."[1)]

Mit Unterstützung des Straßbürger Bürgermeisters Dr. Schwander und des Regierungsrates Timme gründete Weitsch die "Straßburger Zentrale für Jugendwandern", die sich das "Wandern der Volks-, Mittel- und Fortbildungsschüler" zur Aufgabe machte.[2)] Eduard Weitsch sah in den Wande-

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 13.

2) Die Organisation der "Zentrale für Jugendwandern" bestand aus einem Vorstand von fünf Mitgliedern, die die Jugendleiter bestimmten und das Geld verwalteten. Neben dem Vorstand gab es einen aus sieben Mitgliedern bestehenden geschäftsführenden Ausschuß, der einmal im Monat zusammentraf und das Programm für die Wanderungen festlegte. Im Jahr 1912 wurden 22 Wanderungen durchgeführt, an denen 300 Jugendliche teilnahmen. (Vgl. Weitsch, Das Wandern der werktätigen Jugend, ein Rückblick auf das Jahr 1912, in: Die Vogesen, Jg. 1913, S. 170 ff.) Vgl. auch Weitsch, Fachliche Mitteilung, Das Wandern der werktätigen Jugend, in: Österreichische Handelszeitung, 4.Jg., H.4, April 1920, o.S. Vgl. Weitsch, Vom Heidelberger Jugendwandern, in: Straßburger Post, Nr. 827 v.12.7.1912.

rungen eine Möglichkeit, "sich an den Menschen im Schüler zu wenden".[1] Aus eigener Erfahrung als Handelslehrer wußte er, daß die praktische Ausbildung "für eine auch nur leidliche allgemeine Pflege des Geistes"[2] keinen Raum biete.

Wenn auch die sonntäglichen Wanderungen mit der werktätigen Jugend nicht als eine genuine Form der Erwachsenenbildung gelten können, so deutet doch der methodische Ansatz schon auf das hin, was in der Neuen Richtung mit der Formel "Arbeitsgemeinschaft" belegt wird. "Das Wandern - scheint mir - ist hier die Brücke (gemeint: zu den Jugendlichen), wenn es nur zwanglos ist. Da ist der Ton schon nach einer Wegstunde freier. Wir Lehrer müssen dabei den Schulmeister ausziehen, sind wir ja von dem immer noch ehrwürdigen Katheder herabgestiegen, da vergißt auch der Schüler den Schüler in sich, und menschlich, rein menschlich begegnen sich die Geister. ... Es beginnt ein Fragen, ein Disputieren, ein geistiges Suchen und Sichkennenlernen."[3]

Die Kluft zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Gebenden und Nehmenden, ist aufgehoben. An die Stelle des Monologs tritt die Disputation gleichberechtigter Partner.

Auf dem Höhepunkt extensiver Volksbildungsarbeit praktiziert Weitsch mit kleinen Gruppen Bildungsarbeit, die in ihrer Grundhaltung pädagogischen Forderungen der gestaltenden Volksbildung gerecht wird. So kann Weitsch in seinem Vorwort zur "Sozialisierung des Geistes" die Explikation seiner volksbildnerischen Konzeption als ein Ergebnis seiner Erfahrungen "mit kleinen Kreisen der

---

1) Weitsch, Fachliche Mitteilung, a.a.O.
2) Weitsch, Fachliche Mitteilung, a.a.O.
3) Weitsch, Fachliche Mitteilung, a.a.O.

werktätigen Jugend im fortbildungsschulpflichtigen und nach-fortbildungsschulpflichtigen Alter" deuten.[1)]

Die Straßburger Zeit war noch in einer weiteren Hinsicht für Eduard Weitsch von Bedeutung, sowohl persönlich als auch für sein Werk, die Gründung des Volkshochschulheims Dreißigacker. Weitsch lernte in Straßburg den damals 24jährigen Studenten Franz Angermann kennen. Angermann, Sohn eines Kaufmannes, der, wie Weitsch bemerkt, "für einen Studenten zu viel Geld hatte"[2)] und der von der Medizin zur Theologie und von da zur Germanistik, Philosophie und Kunstgeschichte wechselte, hat einen starken Einfluß auf Eduard Weitsch ausgeübt. Weitsch schreibt über seine Straßburger Zeit: "Diese Begegnung mit Franz Angermann war für meine Menschenbegegnung ein Sonderfall. Ich hatte bisher Kollegen gekannt, Kameraden, Mitschüler, Stammtischbeziehungen! Das war etwas anderes. Der erste Mensch, mit dem man reden konnte, ... Diese Begegnung ist einer der drei Glücksfälle meines Lebens."[3)]

Rückblickend schreibt Weitsch, der "Gedanke einer Kultur der proletarischen Jugend als Motor einer besseren Zukunft"[4)] wäre vielleicht nur Stimmung geblieben, hätte er nicht Franz Angermann kennengelernt, mit dem er seine Pläne durchsprechen konnte. Die Vorstellung, intensive Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen zu leisten, hatte durch die Gespräche mit Franz Angermann schon weitgehend konkrete Gestalt angenommen. Wie wichtig

---

1) In dem ersten Aufruf des Volkshochschulheims "An die werktätige Jugend Thüringens und Deutschlands" zeigt sich schon sprachlich der Straßburger Einfluß.
2) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 122.
3) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 122.
4) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 14.

für Eduard Weitsch die Begegnung mit Franz Angermann war, der später einer der führenden Repräsentanten der Weimarer Volksbildung wurde, kann man daran erkennen, daß Weitsch die Gründung der Heimvolkshochschule Dreißigacker von der Mitarbeit Franz Angermanns abhängig machte.

1.4 Volksbildnerische Arbeit in der "Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung"

Nach seiner Berufung zum Direktor der Handelsschule in Meiningen 1913[1] widmete sich Weitsch noch intensiver der erwachsenenbildnerischen Arbeit. Er gründete einen Zweigverein der "Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung", die Johannes Prüfer, der Verwaltungsdirektor der Leipziger Frauenakademie, gegründet hatte[2]. Jede Woche fand eine "zweistündige Mütterkonferenz" statt, die unter ein besonderes Thema gestellt wurde. An diesen Konferenzen nahmen hauptsächlich "Frauen des gebildeten Mittelstandes"[3] teil, daneben einige junge Mädchen und gelegentlich auch männliche Teilnehmer[4].

Folgende Themen wurden 1917/18 behandelt: "Notwendigkeit der Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung (Kritik der heutigen bürgerlichen Erziehung); Kinderlüge; Zensuren; Autorität (äußere der Macht, - innere, geistige Erwerbung derselben durch eigene Überwindung; Jugendliteratur; Strafe - Lob - Tadel; religiöse

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 15; vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 126 ff.
2) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 69; Weitsch nennt als Aufgaben der Gesellschaft: 1. systematische Beratung der Eltern in pädagogischer Hinsicht, 2. wissenschaftliche Arbeiten und Veröffentlichungen, die eine Grundlage für die praktische Arbeit bilden sollten.
3) Weitsch, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung, Sept.1918,a.a.O.,o.S.
4) Im April 1918 nahmen 56 Mitglieder regelmäßig an diesen "Mütterkonferenzen" teil. (Weitsch, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft .., a.a.O.)

Erziehung; Erziehung zum Pflichtbewußtsein; Ziel der Erziehung; Wie erleben unsere Kinder den Krieg? Besprechung eingelaufener Fragen; Erziehung der Töchter zu Beruf und Ehe (die statistischen Grundlagen - die voraussichtliche Entwicklung)".[1)]

Weitsch berichtet, daß in starkem Maße gesellschaftspolitische Aspekte der Erziehung in die Diskussion mit aufgenommen wurden.[2)] Engagiert diskutierten die Teilnehmer über die Frage der Vorschule und das "gefährliche Thema der Einheitsschule".[3)] Ein wesentliches Ziel dieser pädagogischen Arbeit war es, das Problembewußtsein der Eltern zu Erziehungsfragen im Zusammenhang gesellschaftlicher Implikationen zu entfalten und zu fördern.[4)] Es fanden Arbeitsgemeinschaften statt, in der Form, wie sie später in Dreißigacker praktiziert wurden.[5)]

---

1) Weitsch, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft..., a.a.O. Weitsch will aufgrund soziologischer Erkenntnisse eine gezielte Berufsberatung geben. Die Berufsberatung für Mädchen betrachtete er als einen Beitrag zur Emanzipation der Frau.
2) In einem 1919 in der Frankfurter Zeitung (Nr. 322 v. 5.1.1919) erschienenen Aufsatz über "Die Revolution des Lesebuches" weist Weitsch darauf hin, daß die Erziehung im Kaiserreich auch ein Instrument der "herrschenden Mächte zur Hervorbringung und Züchtung der von ihnen gewünschten Gesinnung" war; "Thron und Altar, die Säulen der alten Ordnung, galt es zu schützen." Am Beispiel des Lesebuches weist Weitsch auf den Klassencharakter der Schulerziehung hin.
3) Weitsch, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft..., a.a.O.
4) Vgl. Abschnitt V,2.4
5) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 133.

1.5. Tagung auf Burg Lauenstein - Begegnung mit Max Weber

Auf Einladung des Verlegers Eugen Diederichs, bei dem seine "Tatflugschrift 27" "Was soll eine Deutsche Volkshochschule sein und leisten?" im Druck war, nahm Eduard Weitsch im Juni 1917 an der Tagung auf Burg Lauenstein teil, die Fritz Brühl als den Beginn der Revolution von 1918 bezeichnete.[1] Eugen Diederichs, der durch Veröffentlichung der Schriften Flitners, Buchwalds, Weitschs, Angermanns, Herrigels und Else Hildebrandts die Volksbildungsbestrebungen sehr förderte,[2] wollte durch die Lauensteiner Tagung die Entwicklung nach Kriegsende vorbereiten.[3]

Führende Vertreter der Politik und des geistigen und kulturellen Lebens nahmen an dieser Tagung teil, unter ihnen Werner Sombart, Richard Dehmel, Lulu von Straß und Torney, Theodor Heuss, Max Maurenbrecher, Ernst Toller, Hans Kampfmeier, Friedrich Meinecke, Ernst Krieck[4] und Robert von Erdberg. Eduard Weitsch referierte in einem kleinen Kreise über die Rolle, die die VHS in einem zukünftigen Deutschland übernehmen sollte.[5]

---

1) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 149.
2) Vgl. R. Buchwald, Eugen Diederichs und die Volksbildungsarbeit, in: Hefte für Büchereiwesen, 1931, H. 2, S. 61-66.
3) Vgl. Buchwald, a.a.O., S. 65; in einem Brief an Walter v. Molo schrieb Diederichs am 7. Juni 1917: "Ich denke, wir behandeln ... das Problem der Führerschaft im Staatsleben, bei der es letzten Endes auf die neue Erziehung ankommt." (zitiert nach: L.v. Straß und Torney-Diederichs, Eugen Diederichs Leben und Werk, ausgewählte Briefe und Aufzeichnungen, Jena 1936, S. 294).
4) Weitsch bemerkt (Autobiographie, S. 155), daß seine Begegnung mit Ernst Krieck, dem späteren pädagogischen Propagandisten des Nationalsozialismus, sehr negativ verlaufen sei.
5) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 154.

Die Bedeutung dieser Tagung lag in der "Wucht der Anklagen, die Max Weber gegen den Kaiser und seine Umgebung schleuderte".[1] Max Weber rief aus: "Ich werde diesen Mann (gemeint: Wilhelm II.) nach dem Kriege derart beleidigen, daß er mich verklagen muß."[2] Weitsch berichtet, daß er von der Rede und der Persönlichkeit Max Webers fasziniert gewesen sei. Nach Grundtvig hat Max Weber den stärksten Einfluß auf die Volksbildungskonzeption Eduard Weitschs ausgeübt.[3] - insbesondere die Weitsch'sche Theorie der neutralen Volksbildung ist deutlich von Max Weber inspiriert worden.[4]

Die Lauensteiner Tagung hatte für Eduard Weitsch noch eine weitere Bedeutung. Er lernte Knut Ahlborn und Harald Schultz-Henke kennen und kam dadurch in persönlichen Kontakt zur deutschen Jugendbewegung.[5] Bei der politischen Auseinandersetzung zwischen dem Sozialdemokraten Max Maurenbrecher und Knut Ahlborn und Schultz-Henke erlebte Weitsch "die praktische Toleranz, jene Toleranz dem Gegner gegenüber, die für die volksbildnerische

---

1) Theodor Heuss, Erinnerungen, 1905-1933, Tübingen 1963, S. 215; Berichte über die Lauensteiner Tagung finden sich auch in den Erinnerungen von Wilhelm Vershofen, Walter v. Molo und Marianne Weber (vgl. Joachim H. Knoll, Führungsauslese in Liberalismus und Demokratie, Stuttgart 1957, S. 191).

2) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 152; (vgl. Heuss, a.a.O., S. 215). Theodor Heuss schreibt: Max Webers Hinweis, er würde die Zuhörer zum Zeugenschwur unter Eid laden, habe sehr einschüchternd gewirkt. Ernst Krieck habe Theodor Heuss beschworen, mäßigend auf Weber einzuwirken.

3) Unmittelbar im Anschluß an die Lauensteiner Tagung hat Weitsch viele Schriften Max Webers gelesen. Er ist sich dabei ihrer Wirkung auf seine eigene Bildungskonzeption bewußt. (Vgl. Autobiographie, a.a.O., S. 152). In der Bibliothek Weitschs in Deisenhofen befinden sich heute noch die wichtigsten Schriften Max Webers, die mit vielen Anmerkungen Weitschs versehen sind.

4) Vgl. Abschnitt IV, 1.

5) Weitsch beruft sich mehrmals auf Knut Ahlborn. Vgl. Weitsch, Sozialisierung des Geistes, Jena 1919, S. 32, Anm. 2 und S. 31, Anm. 1.

Arbeit so bedeutsam werden sollte".[1] Wer die Rede liest, die Ahlborn 1913 auf dem Hohen Meißner hielt, in der er dazu aufforderte, sich nicht auf ein bestimmtes Parteiprogramm festlegen zu lassen, und in der er zu einem "über alles Gegensätzliche einzelner Anschauungen hinwegschreitenden Bekenntnis zu dem Streben nach Wahrhaftigkeit und dem Leben im Einklang mit ihr"[2] aufrief, findet darin auch eine pädagogische Maxime der volksbildnerischen Arbeit Eduard Weitschs.

---

1) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 153.
2) zitiert nach: Gerhard Ziemer-Hans Wolf, Wandervogel und Freie Deutsche Jugend, Bad Godesberg 1961, S. 460.

1.6 Schriften Eduard Weitschs zur Volksbildung - ihr Einfluß auf die deutsche Volkshochschulbewegung

Für Eduard Weitsch war, wie für die gesamte deutsche Volkshochschulbewegung, das 1909 erschienene Buch Anton Heinrich Hollmanns von entscheidender Bedeutung. Hollmanns Schrift, "Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark"[1], erschien in dem gleichen Jahre, in dem Robert von Erdberg "zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen" das Volksbildungsarchiv gründete, das die Ideen der Neuen Richtung zum Durchbruch brachte.[2]

Hollmanns Buch wurde, wie von Erdberg feststellt, "begeistert gelesen und gelobt und in die Bibliothek gestellt"[3]. Zu praktischen Konsequenzen hat es zunächst nicht geführt. Erst während des Ersten Weltkrieges griff man von verschiedenen Seiten und aus verschiedenen Motiven auf Hollmanns Buch zurück[4], als die Um-

---

1) In der zweiten Auflage erschien das Buch 1919 bei Parey in Berlin unter dem Titel: "Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie".
2) Vgl. Abschnitt III, 1.
3) R.v.Erdberg, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, a.a.O., S. 16; auch Richard Wagner konstatiert, daß Hollmanns grundlegendes Buch zu wenig beachtet wurde (in: Thüringer Lehrerzeitung, 8.Jg., Nr. 37 vom 11.9.1919).
4) Besonders die"Männer der Dorfkirche", wie Hans von Lüpke und Georg Koch, griffen die Gedanken Grundtvigs selektiv auf. Auf dem Marburger Dorfkirchentag (26. u. 27. Juni 1916) berieten evangelische und katholische Pfarrer über das Verhältnis der Kirchen zu Grundtvigs Volkshochschule. Hans v. Lüpke erklärt: "Was uns zur Arbeit getrieben hat, war die Sorge um die Seele des Landvolks. Wir sahen, wie die moderne Kultur mit jeder Maschine auch ein Stückchen moderner Weltanschauung auf das Dorf brachte" (in: Dorfkirche, 10, 1916, S. 1) Anders als bei Grundtvig herrschen antirationalistische undantizivilisatorische Elemente vor. (Vgl. Georg Koch, Volkshochschule

bruchssituation der Zeit neue Orientierungsversuche notwendig machte[1]. Die Gedanken Grundtvigs, die Hollmann dem deutschen Publikum in einer systematischen Zusammenfassung bekannt machte, wurden in einer Zeit aufgegriffen, als man sich der Zerrissenheit des Volkes, der tiefen Kluft zwischen der kleinen Schicht der Gebildeten und der breiten Masse und einer tiefen Krise der gesamten Kultur bewußt wurde. Ähnlich wie in Dänemark zur Zeit Grundtvigs und Kolds wird die Forderung nach einer umfassenden und vertiefenden Erwachsenenbildung erhoben, als Tendenzen der Emanzipation und der Demokratisierung sichtbar wurden.

Hollmanns Buch gab Eduard Weitsch den letzten Anstoß, ein Heim nach dänischem Beispiel zu gründen[2]. Schon während des Krieges hat Eduard Weitsch seine Volkshochschulkonzeption ausgearbeitet[3]. 1918 er-

---

und Dorfkirche, in: Der Volkshochschulgedanke, Kassel 1928, S. 9-22); Auch Wilhelm Stapel und Bruno Tanzmann beriefen sich auf Grundtvig, ohne jedoch die demokratische und humane Tendenz in der Volkshochschulkonzeption Grundtvigs aufzugreifen.

1) Vgl. H. Tietgens, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, Göttingen 1969, S. 10

2) "Ein Buch war wichtig für den weiteren Weg. Hollmanns dänische Volkshochschule. Das gab den Namen. Es formte sich der Wunsch, ein Heim zu gründen" (Weitsch, Der Weg zum Anfang, in: Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung,a.a.O., S. 47, vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 15. Weitsch beruft sich auch auf das Buch von Else Hildebrandt: "Die schwedische Volkshochschule, ihre politischen und sozialen Grundlagen", das auf die Bildungserfahrung mit der Arbeiterschaft eingeht.(Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S.15)

3) Vgl. Weitsch, Der Weg zum Anfang, in: Dreißigacker Volkshochschule/Erwachsenenbildung, Hrsg. Ilse Theiß und Heiner Lotze, Jena 1930, S. 47; Mitte 1917 war Weitschs Tatflugschrift schon im Druck. Das Manuskript zur "Sozialisierung" dürfte in den Jahren 1916/1917 verfaßt worden sein.

schien seine Programmschrift "Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?", die in zusammengedrängter Form die Grundgedanken der Schrift "zur Sozialisierung des Geistes" wiedergibt.[1] Wegen Papiermangels konnte die "Sozialisierung" erst nach dem Krieg veröffentlicht werden[2].

---

1) Vgl. Weitsch, Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Tat-Flugschrift 27, Jena 1919, a.a.O., o.S.; Die Tat-Flugschrift erschien in drei Auflagen: 1.Auflage 1918, 1.-2.Tsd., 2.Auflage 1919, 3.-5.Tsd., 3.Auflage 1919, 6.-10.Tsd. (Mitteilung von Niels Diederichs an den Verfasser v. 10. Juni 1970). In der Literatur wird fälschlicherweise das Jahr 1919 als Erscheinungsjahr angegeben. (Vgl. z.B. H. Matzat, Idee und Geschichte, a.a.O., S. 33.

2) Schon vor der Tatflugschrift hatte Weitsch einige pädagogische Beiträge veröffentlicht. 1912 erscheint in der Straßburger Post (Nr. 1255 v. 28.10.1912) ein Artikel über "Die kommerzielle Ausbildung der Söhne von Großkaufleuten und Industriellen in Straßburg". Weitsch tritt dafür ein, daß an der Straßburger Universität ähnlich wie in Prag und Wien ein Lehrstuhl für Handelswissenschaften eingerichtet wird. In mehreren Beiträgen hatte sich Weitsch kritisch mit der bisherigen Praxis der Schulzensurengebung auseinandergesetzt. ("Zensuren" in: Neue Hamburger Zeitung, 19. Jg., Nr. 88 v. 21.2.1914; und in: Bergisches Land, Beilage zum Generalanzeiger Elberfeld-Barmen Nr. 19 v. 9.5.1914). Weitsch empfiehlt individualisierende Zensuren, die nicht nur einen in Noten ausgedrückten, mehr oder weniger objektiven Leistungsstand des Schülers feststellen, sondern auf die besonderen Fähigkeiten und Interessen der Schüler in den verschiedensten Fächern hinweisen, so daß sie für den Schüler zugleich Ansporn und Motivation sein können.
Der Aufsatz "Die Berufswahl der schulentlassenen Jugend" in: Beilage zu Nr. 262 der Hildburghauser Dorfzeitung vom 7. 11. 1915 zeigt das gesellschaftspolitische Engagement Eduard Weitschs. Er fordert die Eltern auf, sie sollten bei der Berufswahl ihrer Kinder nicht nur auf frühzeitigen Gelderwerb sehen. Investitionen für Bildung und Ausbildung bezeichnet Weitsch als die beste Kapitalanlage. Als ein Beitrag zur Emanzipation der Frau kann seine Forderung an die Eltern gelten, sich auch um eine qualifizierte Berufswahl für ihre Töchter zu kümmern.

Auf die Frage, ob Eduard Weitschs Volksbildungskonzeption primär eine Rezeption der Grundtvig-Hollmannschen Gedanken ist , oder ob es sich dabei um eine eigenständige, der deutschen Situation angemessene Volksbildungstheorie handelt, kann nicht alternativ geantwortet werden. Die Heimvolkshochschul-Konzeption Eduard Weitschs orientiert sich im Hinblick auf die Organisationsstruktur, in der Forderung nach intensiver Bildung und in der Ablehnung gelehrter zweckhafter Bildung am dänischen Beispiel. Wie Grundtvig sieht Weitsch nicht im Erwerb von Wissen und Kenntnissen das oberste Ziel der Volkshochschule, sondern in der Entfaltung der Persönlichkeit[1].

Eine Identität der Gedanken zeigt sich auch in der eigenständigen Bedeutung, die Grundtvig und Weitsch dem Jugendalter zusprechen. Grundtvig will der Jugend Zeit geben, sich dem "Schönen und Großen" hinzugeben, wonach die Jugend verlange und wofür sie die größte Aufnahmefähigkeit habe[2].

Eduard Weitsch beruft sich auf die jugendpsychologischen Erkenntnisse Grundtvigs, die seine bisherigen Erfahrungen mit der werktätigen Jugend bestätigen. So konzipiert er die Volkshochschule als eine Schule für junge Erwachsene, die den "der Jugend ... innewohnenden Idealismus so zu verfestigen und zu vertiefen habe, daß sie befähigt werde, mit einer solchen hieb-

---

1) Vgl. Grundtvig (Tiedje, I, 91); vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 50.
2) Vgl. A.H. Hollmann, a.a.O., S. 127.

und stichfesten idealistischen Schulung den Realitäten des Lebens ein kräftiges Trotzdem entgegenzusetzen"[1].

Ähnlich wie Grundtvig, der eine neue Wissenschaft gefordert hatte, "die volkstümliche Wissenschaft oder Volksbildung und Volksaufklärung im richtigen Verstande"[2], versteht Weitsch Volksbildung als eine eigenständige, nicht mit der Wissenschaftsbildung identische Kategorie, die besondere didaktische und methodische Anforderungen an den Volksbildner stelle.

An der Bedeutung, die Weitsch der Literatur und der Geschichte im Rahmen einer Gesamtdidaktik der Volkshochschule beimißt, läßt sich ein Einfluß der Grundtvigschen Konzeption der poetisch-historischen Bildung nachweisen[3]. Die Konkretion der didaktischen und methodischen Überlegungen zeigt jedoch, daß Weitsch ein Modell einer Volkshochschule entworfen hat, mit dem er der pädagogischen und gesellschaftlichen Situation

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 22; Norbert Lochner sieht in der Tatsache, daß die Heim-Volkshochschule sich vornehmlich an junge Erwachsene wendet, einen Integrationsfaktor im Rahmen des bisherigen Bildungssystems. Lochner betont, wer die Heim-Volkshochschule besucht habe, sei für eine lebensbegleitende Erwachsenenbildung gewonnen. (Gegenwart und Zukunft der Heim-Volkshochschule in Deutschland, a.a.O., S. 20).
2) Grundtvig (Tiedje, II, 24).
3) Vgl. Erich Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim, 3.Aufl., 1964, S. 172 ff.; vgl. Abschnitt V, 2, 3.

nach dem Ersten Weltkrieg gerecht zu werden versuchte[1]. Auch seine kritischen Auseinandersetzungen mit der extensiven Volksbildungsarbeit der "Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung", die Weitschs Programmschriften einleiten, weisen darauf hin, daß Weitsch die "deutsche Volkshochschule" nicht nur als eine Kopie der dänischen verstand.[2]

Es läßt sich nicht eindeutig feststellen, wie groß die Wirkung von Weitschs ersten Volkshochschul-Schriften auf die deutsche Volkshochschulbewegung war[3]. Bei den Volksbildnern fanden die Programmschriften viel Beachtung und allgemeine Zustimmung[4]. Richard Wagner nennt die "Sozialisierung" das

---

1) Vgl. Abschnitt V, 2 und V, 3.
2) Allerdings hat Weitsch nie einen Originalitätsanspruch gegenüber der dänischen Volkshochschule angemeldet. Weitsch ist ein Gegenbeweis gegen die These von Behrend/Lochner (Geschichte und Gegenwart der Heim-Volkshochschule in Dänemark, a.a.O., S. 34 ff.), daß ein entscheidender Hinderungsgrund für eine ausführliche Beschäftigung mit der dänischen Volkshochschulbewegung in Deutschland die Tendenz gewesen sei, sich aus der geistigen Abhängigkeit des dänischen Beispiels zu befreien.
3) Die zustimmenden Urteile und Rezensionen, die sich im wesentlichen auf die Wiedergabe der Weitsch'schen Gedanken beschränken, dürfen in ihrer Bedeutung nicht überschätzt werden, da es bisher keine überprüfbaren Maßstäbe für die Beurteilung volksbildnerischer Konzeptionen gab.
H. Tietgens schreibt, daß die Tatflugschrift zwar nicht so aufrüttelnd gewirkt habe, wie es Weitsch erhoffte. Doch sei die "Sozialisierung des Geistes" unter den vielen nach 1918 erschienenen Schriften diejenige, "die am konsequentesten praktisch-pädagogisch durchdacht war" (Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, a.a.O., S. 37).
4) Eine äußerst kritische, nahezu polemische Rezension ist in der "Kritischen Rundschau", 2.Jg. Nr. 9/10 vom 15.11.1919 abgedruckt, die mit G.P. gezeichnet ist. Der Rezensent glaubt, daß in einem "zukünftigen sozialistischen Apparat" weder eine Einheitsschule noch eine Volkshochschule nötig seien. In der

"entscheidende Buch der deutschen Volkshochschulbewegung"[1]. Er warnt jedoch zugleich davor, die Wirkung des Buches zu überschätzen, da, ähnlich wie in Dänemark, die Entscheidung über die Zukunft der Volkshochschule von ihrer praktischen Realisierung abhänge.

Hermann Herrigel stellt die Schrift von Eduard Weitsch an die erste Stelle der programmatischen Bücher über die deutsche Volkshochschule. Er spricht die Hoffnung aus, daß sie "auf die plötzlich stark in Fluß und damit auch in Gefahr geratene Volkshochschulbewegung nicht ohne Einfluß bleibe"[2]. Herrigel hebt besonders die Darstellung über Lehrplan und Methode hervor, in der die Eigenständigkeit der Volkshochschule gegenüber der Universität und der Universitätsausdehnungsbewegung am deutlichsten zutage trete.

Robert von Erdberg sieht in den didaktischen und methodischen Überlegungen Eduard Weitschs eine Bestätigung seiner eigenen Position[3].

Eine radikale Kritik an der Volksbildungskonzeption Eduard Weitschs kam von seiten der marxistisch orientierten Erwachsenenbildner. Weitsch wurde als der Hauptvertreter der bürgerlichen Volkshochschulbewe-

---

Forderung Weitschs, die zukünftige deutsche Volkshochschule solle vom Staate finanziell unabhängig sein, sieht er eine große Gefahr. Die "sozialisierten Bildungsstätten" würden so von der "Laune des Kapitalismus" abhängig und auf Almosen angewiesen sein.

1) R. Wagner in: Thüringer Lehrer-Zeitung, 8.Jg., Nr. 37 v. 11.9.1919.
2) Hermann Herrigel, Neue Bücher über die Volkshochschule, in: Literaturblatt, Beilage zur Frankfurter Zeitung Nr. 21 vom 12.10.1919.
3) R. von Erdberg, in: Volksbildungsarchiv, 1918, 6. Bd., S. 33 f.; Eine positive Stellungnahme von kirchlicher Seite findet sich in: Christliche Welt, 33.Jg., 1919, Sp. 497.

gung angesehen, deren Tendenz auf Überwindung oder Überbrückung der Klassengegensätze gerichtet sei[1]. In dem "Volksgemeinschaftsgedanken" sah man die Gefahr, daß der Arbeiterschaft die führenden Köpfe genommen würden, die dann als verbürgerlichte Kräfte innerhalb der Arbeiterschaft im Sinne der Klassenversöhnung wirkten[2]. K. Busse schreibt in Auseinandersetzung mit der Zielbestimmung der Heim-Volkshochschule: "Man wünscht ja offenbar gar nicht die geistige Hebung des ganzen Volkes, man will ja gar nicht die Bildung sozialisieren, sondern nur das Proletariat verbürgern, indem man ihm die Köpfe nimmt, ohne daß es dabei aber aufhören soll, Proletariat zu sein[3]".

Differenzierter ist die Kritik August Siemsens, des Leiters der "Freien Gruppe" an der Essener Volkshochschule[4]. Siemsen lehnt die "jenseits der Parteien stehende Richtung" nicht grundsätzlich ab. Er wertet

---

1) Vgl. Monumenta Paedagogica, hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin, Verlag Volk und Wissen, 1968, Bd. 5, S. 180.
2) Vgl. "Rote Fahne" v. 30. Mai 1921 (Abendausgabe: "Anstatt Klassenkampf - Klassenharmonie. Anstatt Aufklärung über die Zusammenhänge des sozialen und ökonomischen Lebens, Hinwegtäuschen über diese Zusammenhänge und Beschäftigung mit für den Arbeiter vollkommen entbehrlichen Dingen".
3) K. Busse, Die sozialistische Volkshochschule. Gegenwartsaufgaben und Zukunftsziele (I) in: Der Sozialist, H. 3/4, 1921, S. 932.
4) Vgl. Documenta Paedagogica, Bd. 5, S. 177.

als positive Elemente der Heimvolkshochschul-Konzeption Eduard Weitschs, daß sie "einen stark sozialen Einschlag" habe, daß sie den Menschen als Gemeinschaftswesen auffasse und daß sie von den "Lebens- und Berufsverhältnissen (Beispiel der dänischen Volkshochschule!)" der Teilnehmer ausgehe und sie so zu einer vertieften Bildung führe[1]. Dennoch sieht auch Siemsen die Gefahr einer Absonderung des Arbeiters von seiner Klasse und deren Aufgaben, "die Gefahr eines gewissen geistigen und seelischen Hochmuts, die Gefahr eines Sichüberdenparteienwähnens, die Gefahr, daß man nach eigener geistiger Bereicherung und Verschönerung des eigenen Lebens strebt"[2].

Die Neutralitätsposition Eduard Weitschs wurde von den sozialistischen Kritikern als ein Ausdruck bürgerlicher Ideologie abgetan. A. Schwab war der Überzeugung, daß es der politischen Konstellation in Deutschland und der auf die Bedürfnisse der Bourgeoisie zugeschnittenen Scheindemokratie auf das genaueste entspreche, "wenn für die Volkshochschule eine ebenso rein formale, ebenso scheinhafte Gleichberechtigung aller wissenschaftlichen Meinungen proklamiert wurde"[3].

---

1) August Siemsen, Die Proletarisch-Sozialistische Volkshochschule, in: Deutsche Schulversuche, hrsg. v. Franz Hilker, Berlin 1924, S. 411.
2) A. Siemsen, a.a.O., S. 411.
3) In: Documenta Paedagogica, a.a.O., S. 181.
A. Schwab führt drei Argumente gegen die Neutralitätsposition der bürgerlichen Volkshochschulen an:
1. Es gäbe weder Wissenschaftler, die völlig ihr Klassenbewußtsein verloren hätten, noch Grundprobleme der Wissenschaft, die nicht weltanschaulich strittig seien.
2. Reine Wissenschaftlichkeit und Objektivität seien gar nicht das Ziel der Volkshochschule.
3. Es sei eine Täuschung zu glauben, daß die Arbeiterschaft für den revolutionären Kampf eine "Überflutung mit allerhand Wissenschaft brauche

Ein starker Einfluß der Schriften Eduard Weitschs läßt sich in den von Robert v. Erdberg konzipierten amtlichen Erlassen des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung nachweisen. Wie Eduard Weitsch ging von Erdberg von der Überzeugung aus, die Volkshochschule werde zur geistigen und politischen Erneuerung von Volk und Staat führen[1]. Ein vom Ministerium herausgegebenes Flugblatt, das sich schon im Titel an Weitschs Programmschrift anlehnt[2], gibt in Thesenform Gedanken Eduard Weitschs über Ziel, Aufgaben und Methoden der Volkshochschule wieder[3].

---

oder gar wünsche", in: Die Volkshochschule Groß-Berlin, zit. nach Dokumenta Paedagogica, a.a.O., S. 182.
"Das Gesetz von der Neutralität" wurde von Fritz Fricke und Frieda Winkelmann als gegenrevolutionär bezeichnet, solange der Kampf zwischen Sozialismus und Kapitalismus noch unentschieden sei. (Vgl. "Aus der Räteschule - der neue Lehrplan", in: Der Arbeiter-Rat, 2.Jg., H.34, 1920).

1) In dem Erlaß vom 25.2.1919 spricht Haenisch von der "Wiedergeburt unseres Volkes" durch die Volkshochschule (zur Volkshochschulfrage, Amtliche Schriftstücke, Leipzig 1919, S. 8).

2) Vgl. Zur Volkshochschulfrage a.a.O., S. 19. Weitschs Tatflugschrift wird neben dem Buch von A.H. Hollmann und Werner Pichts Denkschrift: "Die deutsche Volkshochschule der Zukunft", Leipzig, 1919, als Einführung in die Volkshochschulproblematik empfohlen. (Vgl. Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 20.)

3) Die Volkshochschule wirdals eine "Arbeitsgemeinschaft von geistigen und Handwerkern" definiert, deren Ziel die "Schaffung einer das ganze Volk umfassenden Gemeinsamkeit des geistigen Lebens" sei. (Zur Volkshochschulfrage a.a.O., S. 19). Die Volkshochschule habe das Volk "zur Ehrfurcht vor dem Geist, zur Wertschätzung geistiger Arbeit" zu erziehen (Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 19). Vgl. Weitsch, Tatflugschrift, a.a.O., S. 2. Das Weitsch'sche Postulat, die Volkshochschule dürfe nicht als "Seelenfang für parteipolitische, konfessionelle und sonstige Interessengruppen dienen" (Tatflugschrift, a.a.O., S. 3), wird in der These 6 aufgegriffen: "Die Volkshochschule dient keiner Partei, Gruppe oder Konfession" (Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 19).

In der "Begründung des Voranschlags für das Volkshochschulpädagogium"[1] finden sich bis auf einzelne, singuläre Formulierungen bewußte Anlehnungen an Weitschs Schrift "Zur Sozialisierung des Geistes". Die Demokratisierung von Staat und Gesellschaft setze voraus, so wird argumentiert, daß jedem einzelnen die Möglichkeit gegeben werde, sich eine vertiefte Geistesbildung zu verschaffen, sein Urteilsvermögen zu entwickeln, sich über das Wesen geistiger Arbeit Klarheit zu verschaffen, um so "seinen neuen Rechten und Pflichten, seinem neuen Selbstgefühl und seiner neuen Verantwortlichkeit innerlich gewachsen zu sein".[2] Die für Deutschland völlig neue Aufgabe "einer zielbewußten großzügigen Sozialisierung der Bildung"[3] bedürfe zu ihrer Lösung der Volkshochschule. Damit wird Weitschs Grundforderung an eine zukünftige Volkshochschule aufgegriffen, ein "groß angelegtes Werk planmäßiger Sozialisierung"[4] zu werden, einer "Sozialisierung des Geistes" und einer "Sozialisierung der Bildung".

Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten ist wohl die Rezeption der Weitsch'schen Heim-Volkshochschulidee durch das Preußische Ministerium von größter Bedeutung. Haenisch bezeichnet den "Ausbau wirklicher Volkshochschulen, die mit Heimen verbunden sind"[5], als die wichtigste Aufgabe des Staates. Sicherlich

---

1) Vgl. Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 21 ff.
2) Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 21.
3) Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 21
4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 11
5) Erlaß vom 23. April 1919. (Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 12/13).

war der Einfluß der Volkshochschulideen Eduard Weitschs auf das Preußische Ministerium so groß, weil Eduard Weitsch die Verbindung von Volkshochschule und Demokratie sichtbar gemacht hat[1].

1.7 Die "Pestalozzi-Volkshochschule"

Schon während des Krieges unternahm Eduard Weitsch einen Versuch, eine Heimvolkshochschule nach dänischem Beispiel zu gründen. Zusammen mit Dr. Franz Angermann und Hedwig Angermann, mit Dr. Wolter, dem Direktor der landwirtschaftlichen Kreiswinterschule Meiningen, Dr. Johannes Prüfer, dem Verwaltungsdirektor der Hochschule für Frauen in Leipzig, und mit Professor Eduard Deimel von der Deutschen Handelsakademie in Prag, seinem Schwiegervater, rief Eduard Weitsch in einem Flugblatt zur Gründung einer "Pestalozzi-Volkshochschule" auf[2]. "Die Pestalozzi-Volkshochschule" sollte nach den Vorstellungen des "Gründungs-Ausschusses" eine Volkshochschule von exemplarischer Bedeutung werden. Ihre bildungspolitische Zielsetzung ging danin, der schon während des Krieges sichtbar gewordenen Tendenz, die Idee der zukünftigen

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 109 ff. Über den Zusammenhang von Demokratie und Volkshochschule vgl. F. Borinski, Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg.v.Claus Ritters, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 27 ff.
F. Borinski schreibt: "Demokratie und Bildung gehören zusammen" (Gesellschaft und Erwachsenenbildung heute, Festvortrag am 14. April 1966 in München, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 145)

2) "Flugblatt des Gründungs-Ausschusses der Pestalozzi- Volkshochschule" (aus dem Nachlaß Eduard Weitschs).

Volkshochschule "für alle möglichen Gruppeninteressen sowie für Riesenpopularisierungsanstalten"[1] zu mißbrauchen, entgegen zu wirken.

Doch erst 1920, mit der Gründung Dreißigackers, konnte Weitsch seine Volkshochschulkonzeption in die Praxis umsetzen[2].

---

1) Flugblatt des Gründungsausschusses der Pestalozzi-Volkshochschule, a.a.O.
2) Zur Gründungsgeschichte Dreißigackers vgl. Abschnitt VI, 1.

2. Eduard Weitschs Stellung innerhalb der Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit

Die Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit war keine einheitliche Bewegung. Sowohl nach der politischen Orientierung wie nach der weltanschaulichen und pädagogischen Fundierung können mehrere Richtungen unterschieden werden.

Paul Steinmetz spricht von drei Grundrichtungen der Volksbildungsbewegung:

1. die konservativistische Richtung, die sich in die protestantisch-nationale, die völkisch-romantische und die katholisch-soziale Richtung gliedert,
2. die humanitär-demokratische Richtung,
3. die sozialistisch-demokratische Richtung.[1)]

Innerhalb dieses Kategorisierungs-Schemas läßt sich Eduard Weitschs Volksbildungskonzeption der humanitär-demokratischen Volkshochschulrichtung zuordnen. Paul Steinmetz' Deskription und Analyse der humanitär-demokratischen Volksbildungsbewegung kann weitgehend als eine Beschreibung der Weitsch'schen Ideen und der Dreißigackerer Praxis verstanden werden.[2)] Es läßt sich nachweisen, daß Eduard Weitsch schon im Selbstverständnis der Weimarer Volksbildner als der Repräsentant verschiedener Grundpositionen der Volksbildung galt.[3)]

Da die vorliegende Untersuchung die Volksbildungskonzeption Eduard Weitschs im Zusammenhang der jeweiligen Volksbildungsansätze der Weimarer Zeit beschreibt, kann sich die Darstellung hier darauf beschränken, seine

---

1) Paul Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929, S. 124.
2) Paul Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 127 ff.
3) Vgl. Kapitel IV und V.

Stellung gegenüber dem Hohenrodter Bund, der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung und dem Reichsverband der deutschen Volkshochschulen darzustellen.

Die Haltung Eduard Weitschs gegenüber der Leipziger Volksbildungsarbeit wird im Rahmen der Darstellung des Neutralitätsproblems eingehend behandelt.[1)]

2.1 Eduard Weitschs Stellung zum Hohenrodter Bund

Um Eduard Weitschs kritische Haltung gegenüber dem Hohenrodter Bund zu verstehen, ist es notwendig, die Struktur und Zielsetzung des Bundes zu skizzieren.

Der Hohenrodter Bund war keine Organisation und kein Verein;[2)] er war, wie R. v. Erdberg schreibt, "eine Gemeinschaft von Gesinnungsgenossen".[3)] Die Gemeinsamkeit bestand nicht in der Übereinstimmung weltanschaulicher, politischer oder konfessioneller Überzeugungen, sondern lediglich in "gleicher Einstellung gegenüber dem Gedanken und dem Ziele der Volksbildung".[4)] Aufgabe

---

1) Vgl. Kapitel IV, insbesondere IV,3.
2) Auf Initiative Theodor Bäuerles trafen sich die Repräsentanten der Neuen Richtung zu einem intensiven Erfahrungsaustausch (1. Tagung: 28. Mai - 2. Juni 1923). Die Gespräche "von Angesicht zu Angesicht" (H. Herrigel in Frankfurter Zeitung, 67. Jg., Nr. 50 853) hatten, wie Picht feststellte, "das Erlebnis eines Einheitsbewußtseins" geschaffen (in: Archiv für Erwachsenenbildung, 1. Jg. 1924, S. 46). So schlossen sich führende Persönlichkeiten der deutschen Volksbildung "spontan" (v. Erdberg) zu dem "Hohenrodter Bund (Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung)" zusammen. Es war ein "Zusammenschluß einzelner Personen" und keine "Organisation der Organisationen" (v. Erdberg, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924, S. 76).
3) R. von Erdberg, Einführung, in: Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, Das erste Jahr, Stuttgart 1927, S. 10.
4) R. von Erdberg, Einführung, a.a.O., S. 10.

des Bundes sollte es sein, "die Probleme der Volksbildung einer Klärung näherzubringen".[1]

Sicherlich haben die Gespräche in Hohenrodt, die auf einem sehr hohen intellektuellen Niveau standen, zu einer Vertiefung des Volksbildungsgedankens beigetragen.[2] Weil der Hohenrodter Bund sich jedoch als ein elitärer und aristokratischer Zirkel von der Volksbildungspraxis mehr und mehr entfernte[3], waren seine Einwirkungen auf die konkrete Gestaltung der Volksbildung begrenzt.

Hier setzte die Kritik Eduard Weitschs an. Die "weltabgeschlossene Erörterung" der Probleme der Volksbildung könnte zwar dazu beitragen, "einen Kreis von Intellektuellen in Deutschland mit den Absichten der freien Volksbildung vertraut oder wenigstens bekannt zu

---

1) R. von Erdberg, Einführung, a.a.O., S. 10.

2) Paul Steinmetz hebt hervor, daß die Hohenrodter Tagungen von besonderer Bedeutung für die "bewußte und planmäßige Einordnung der Volkshochschularbeit in die sozialen und sozialpädagogischen Bestrebungen der Gegenwart" waren. (Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 19). Da jedoch der Hohenrodter Bund sich erst konstituierte, als die entscheidenden Ansätze zu einer Neubestimmung der Volksbildung schon vorlagen, hatten die Gespräche zum Teil nur die Funktion einer Bestätigung und Vertiefung schon vorfindbarer Gedanken. Innovationsfördernd hat der Hohenrodter Bund weniger gewirkt.
Für das intellektuelle Niveau der Tagungen verbürgten Namen wie Alfred Weber, Aloys Fischer, Romano Guardini, Eduard Spranger, Theodor Litt, Hermann Nohl und Albert Schweitzer (vgl. J. Henningsen, Der Hohenrodter Bund, Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, Heidelberg 1958, S. 81 ff.).

3) Besonders R. v. Erdberg war darauf bedacht, die Exklusivität des Bundes zu wahren: "Der Bund behält sich die Entscheidung vor, wen er als in seinen Kreis gehörend betrachtet" (in: Frankfurter Zeitung, 68. Jg., Nr. 472, S. 4). Die Teilnahme an den Hohenrodter Gesprächen war nur auf Empfehlung eines Teilnehmers des "innersten Kreises" möglich.
Gegen die "konventikelhafte" Abkapselung erhob sich bald heftige Kritik. Besonders Erwin Marquant verwahrte sich gegen den "Orden", der sich eifersüchtig

machen"[1], sie sei aber nicht geeignet, den Gedanken der Volkshochschule einer breiteren Öffentlichkeit näherzubringen. Wie sehr auch Eduard Weitsch die Besorgnis der Hohenrodter um "Intensität" und "Tiefenwirkung" versteht, so warnt er doch vor der elitären Tendenz, sich aus Sorge um die "reine Lehre" ganz den Problemen der Massenbildung zu entziehen.[2] "Was nützt es, wenn wir eines Tages die Idee der Volkshochschule in Reinkultur in einem schön gebundenen Buche auf unserem Schreibtisch liegen haben, aber nur die Idee, und sie selbst, die praktische Volkshochschule, gehört der Geschichte an als - ein Fehlschlag."[3]

---

und engherzig dem Zugang Andersgerichteter verschloß (vgl. Henningsen, Der Hohenrodter Bund, a.a.O., S. 84). Daß man die Bezeichnung "Orden" als eine Ehrenbezeichnung interpretierte, zeigt das elitäre Bewußtsein mancher Hohenrodter (vgl. Archiv für Erwachsenenbildung, 1. Jg. 1924, S. 183). Weitsch hebt dezidiert die demokratische Struktur des Reichsverbandes gegenüber der des Hohenrodter Bundes ab. (Aufgaben des Reichsverbandes, in: Ceterum censeo, Zwanzig Fragen zur Volkshochschulpolitik, Frankfurt 1928, S. 99).

1) Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 102.
2) Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 102.
3) Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 103. Zweifellos war die Kritik gegen von Erdberg gerichtet. Auch die Einwände Reinhard Buchwalds gegenüber der Erdbergschen Kulturpolitik gehen in die gleiche Richtung. Buchwald schreibt in einem Brief an Hans Kappe (zitiert nach: Hans Kappe, Volksbildung und Volkbildung, Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen, Diss. Münster 1964, S. 55), das Kulturreferat von v. Erdberg sei dazu da, "daß erst einmal alles, was er ablehnen müsse, zugrunde gehe, damit dann entstehen könne, was seinen Ideen und Erkenntnissen ... gemäß sei".

Der Hohenrodter Bund, der in der Gefahr stand, zum Selbstzweck zu werden, indem das Selbstverständnis des Bundes[1] den Blick für die konkreten Aufgaben der Volksbildung zu verstellen drohte, repräsentiert in der Überzeugung Weitschs die Tendenz, Theorie und Praxis der Volksbildung zu trennen. In seinem Aufsatz "Stab und Front"[2], der als eine Kritik an den Nur-Theoretikern des Hohenrodter Bundes aufgefaßt werden kann,[3] fordert Weitsch "im Interesse des ganzen" zu einer kooperativen Arbeit der Praktiker und der Theoretiker auf.

Man würde Weitsch mißverstehen, wollte man ihm Theoriefeindlichkeit nachsagen. Weitsch war von Anfang an um eine wissenschaftliche Fundierung der Volksbildung bemüht. Er erkannte die Notwendigkeit einer systematischen, an Theorie und Praxis orientierten Ausbildung der Volksbildner.[4] Deshalb unterstützte er die Pläne des Hohenrodter Bundes, eine Forschungs- und Ausbildungsstätte zu gründen.[5]

---

1) Der intensive Versuch, "den Geist von Hohenrodt" zu bestimmen, die Interpretation der "Hohenrodter Pfingsttagungen" als "die Vorwegnahme des Pfingsterlebnisses in der Hohenrodter Gemeinschaft" (Th. Bäuerle, zit. bei Henningsen, Der Hohenrodter Bund, a.a.O., S. 69) hat die außerordentlich starke Kritik von Friedrich Schlünz hervorgerufen. Schlünz schreibt: "Von der Tagung wird stets eine Art des Pfingsterlebnisses erwartet, das den Wahlverwandtenkreis zu einer Bruderschaft zusammenschließt, die inspirativ eine ähnliche Aufgabe zukünftiger Wirksamkeit empfängt, wie sie die Jünger der ersten Pfingstgemeinschaft der Überlieferung nach erlebten" (Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 3.Jg. 1928, S. 427).

2) Weitsch, Stab und Front, in: Geterum censeo, a.a.O., S. 103-112.

3) Der kritische Aufsatz "Stab und Front" stellt - nach einer Äußerung Weitschs gegenüber Fritz Borinski - seine Haltung zum Hohenrodter Bund dar (Mitteilung von Prof. Borinski an den Verfasser).

4) Vgl. Abschnitt VI, 5.

5) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 241.

Die Konzeptionen Wilhelm Flitners[1] und Theodor Bäuerles[2] entsprachen weitgehend den Vorstellungen Eduard Weitschs. Schon 1926 nannte Weitsch Dreißigacker als geeigneten Ort für eine exemplarische Ausbildung von Volksbildnern in der Form, in der sie vom Hohenrodter Bund konzipiert worden war.

Seitdem der Hohenrodter Bund in der "Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung" seine volksbildnerischen Intentionen konkretisiert hatte, fand Weitsch eine positivere Einstellung zu Hohenrodt. Mit aller Intensität verfolgte er den "Schulungsgedanken"[3] und legte 1931 in einer dem "Pädagogischen Rat der Deutschen Schule" gewidmeten Studie einen umfassenden Plan über "Auslese und Ausbildung des Lehrernachwuchses in der Erwachsenenbildung"[4] vor, der mehr, als es bei Flitner und Bäuerle sichtbar wird, die bildungspolitischen Gesichtspunkte hervorhebt.

Sicherlich ist die spätere positivere Einstellung Eduard Weitschs auch damit zu erklären, daß die Hohenrodter selbst insgesamt eine realistischere Haltung einnahmen, wie sie sich in der von der Deutschen Schule mitveranstalteten Tagung in Prerow manifestierte.[5]

---

1) W. Flitner, Plan einer deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, in: Die Deutsche Schule ..., Das erste Jahr, a.a.O., S. 14-29.
2) Theodor Bäuerle, Gedanken zur Errichtung einer Akademie für Volksbildungswesen (vgl. Christel Pache, Theodor Bäuerles Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung, Diss. Berlin 1970, S. 84). Bäuerle hatte gefordert, daß diese Akademie an einem Ort sein müßte, wo die Möglichkeit besteht, zu a) praktischer Volksbildungsarbeit; b)wissenschaftlicher Facharbeit (also Nähe einer Hochschule, möglichst Universität); c) enger Berührung "mit dem Leben und den Lebenskreisen selbst". (Maschinen-Manuskript Mp. 33: Hohenrodt, S. 1; vgl. Ch. Pache, a.a.O., S. 173).
3) Neben dem "Schulungsgedanken" war sowohl bei Flitner wie bei Bäuerle der "Forschungs- und Missionsgedanke" bestimmend.
4) In: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 239-266.
5) Vgl. Abschnitt V, 2.1.

2.2 Eduard Weitschs Stellung gegenüber dem Reichsverband der deutschen Volkshochschulen

Die Geschichte des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen[1] ist mit der Geschichte Dreißigackers aufs engste verbunden. An der Entwicklung des Reichsverbandes lassen sich die bildungspolitische Bedeutung Dreißigackers und der Einfluß Eduard Weitschs ablesen.

Der Reichsverband der deutschen Volkshochschulen wurde vor allem gegründet, um die Interessen der nichtgebundenen Heime Dreißigacker[2], Sachsenburg[3] und Comburg[4] zu vertreten. Franz Mockrauer, neben Reinhard Buchwald der Hauptinitiator des Reichsverbandes, schreibt, man sei sich von vornherein darüber im klaren gewesen, daß nur "über die Grenzen ihres Landschaftsgebietes hinaus bedeutsame Volkshochschuleinrichtungen" unterstützt werden sollten, "allen voran Dreißigacker, Sachsenburg und Comburg".[5] Daß die kon-

---

1) Nach der Auflösung des "Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen" im Jahre 1922 (vgl. R. Buchwald, in: Freie Volksbildung, 1927, S. 266) war vom Reichsinnenministerium der Versuch unternommen worden, einen neuen Ausschuß zu gründen, der eine zentrale Repräsentation der nichtgebundenen Volksbildung sein sollte. Allerdings ist der Plan des Reichsinnenministeriums über erste Entwürfe und Vorschläge nicht hinausgekommen (vgl. R. Buchwald, a.a.O., S. 266). Auch der von Theodor Bäuerle und C. Gebhard 1925 ins Leben gerufene "Deutsche Bund für Volksbildung", der eine organisatorische Gesamtvertretung der deutschen Volksbildungseinrichtungen sein sollte, hat das vorbereitende Stadium nicht überschritten. (Vgl. F. Mockrauer, Zur Organisation der Freien Volksbildung. Eine Erwiderung, in: Freie Volksbildung, 1927, S. 345).

2) Vgl. Archiv Soest (V. h. 14).

3) Vgl. Archiv Soest (V. h. 45).

4) Vgl. Archiv Soest (V. h. 50 u. V. h. 56)

5) F. Mockrauer, Zur Organisation ..., a.a.O.,S. 343/44. Der Hinweis auf Dreißigacker sollte die Bedenken von Erdbergs gegen den Reichsverband zerstreuen. Daraus läßt sich erschließen, welche pädagogische Geltung Dreißigacker im Bewußtsein der Weimarer Volksbildung hatte.

stituierende Sitzung des Reichsverbandes am 30. April und 1. Mai 1927 in Meiningen stattfand[1], macht schon von der geographischen Nähe her die Verbindung zwischen dem Reichsverband und Dreißigacker sichtbar.

Noch bevor der Reichsverband seine eigentliche Arbeit aufgenommen hatte, stellte Robert von Erdberg in polemischer Form diese neue Organisation in Frage.[2] R. von Erdberg argumentiert, daß mit dem Zusammenschluß der neutralen Volksbildungseinrichtungen "die Reinheit der Idee gefährdet sei, daß der Geist verraten werde".[3] In der Freien Volksbildung sei keine allgemeine grundlegende Idee wirksam, deshalb könne sie auch nicht organisiert werden.[4] Notwendiger als ein Zusammenschluß heterogener Organisationen sei eine Organisation "vom Geiste aus"[5].

Mögen auch bei R. von Erdberg ernsthafte Besorgnisse eine Rolle gespielt haben, daß Volkshochschulen, die nicht den didaktischen und methodischen Anforderungen der Neuen Richtung entsprachen, gefördert werden könnten, so scheinen doch auch persönliche Motive die Kritik mitbestimmt zu haben.[6]

---

1) Vgl. Gründungsprotokoll (Archiv Soest, V. b. 2). Der am 1.5.1927 gewählte Vorstand setzte sich wie folgt zusammen: Vorsitzender: Dr. Buchwald, Geschäftsführer der VHS Thüringen; Stellv. Vorsitzender: Dr. Heinrichs, Direktor der VHS Düsseldorf; Schatzmeister: Dr. Mockrauer, Dresden; und vier Vertreter der Verbände: Provinz Sachsen (Rektor Wilberg), Württemberg (Prof. Pfleiderer), Bayern (Dr. Westhoff), Schlesien (Dr. Mann).
2) R. von Erdberg, Zur Organisation der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 320-335.
3) F. Mockrauer, Zur Organisation ..., a.a.O., S. 336.
4) R. von Erdberg, Zur Organisation ..., a.a.O., S. 324.
5) R. von Erdberg, Zur Organisation ..., a.a.O., S. 335.
6) Zwischen Reinhard Buchwald, dem 1. Vorsitzenden des Reichsverbandes, und Robert von Erdberg bestanden persönliche Differenzen (in einem Brief vom 6.5.69 an den Verfasser äußert sich Buchwald sehr kritisch gegenüber dem Nur-Theoretiker von Erdberg).

Franz Mockrauer hat v. Erdbergs Kritik sachlich zu entkräften versucht. Als ein wesentliches Argument gegen die Erdbergsche "Verflachungstheorie" dient dabei der Hinweis, mit der Unterstützung Dreißigackers und Sachsenburgs werde der Reichsverband zu einem Garanten für die pädagogische Qualität der Volksbildungsarbeit.[1)]

Eduard Weitsch hat die unfruchtbare Kontroverse, die auf eine Rivalität zwischen dem Hohenrodter Bund und dem Reichsverband hinauslief[2)], zu überwinden versucht, indem er Aufgaben und Zielsetzung des Reichsverbandes und des Hohenrodter Bundes präzise gegeneinander abgrenzte. Der Hohenrodter Bund sei eine Vereinigung führender Persönlichkeiten der Volksbildung, dagegen sei der Reichsverband eine "demokratische Vertretung der Volkshochschulbelange von unten nach oben im vollen Tageslicht der Öffentlichkeit"[3)]. Aufgabe des Hohenrodter Bundes sei die "Verständigungsbereite(n) Auseinandersetzung" über kulturphilosophische Grundlagen, Zielsetzung, Lehrgut und Methoden der Volksbildung. Demgegenüber sei der Reichsverband eine Organisation von "praktisch volkshochschulpolitischer" Zielsetzung.[4)] So gehe es dem

---

1) F. Mockrauer, Zur Organisation ..., a.a.O., S. 344.
2) Reinhard Buchwald verweist auf die Befürchtungen, die schon bei der Gründung des Reichsverbandes bestanden, "daß irgendeine Kollision mit dem 'Hohenrodter Bund' eintreten könnte" (in: Freie Volksbildung 1927, S. 268). Franz Mockrauer spricht von einer bewußten Rücksichtnahme "auf den der ideellen und pädagogischen Vertiefung sich widmenden Hohenrodter Bund, eine Rücksichtnahme, welche in der vom Reichsverband betonten Beschränkung auf den bescheidenen Charakter eines Zweckverbandes zum Ausdruck kommt und in erster Linie Herrn Dr. v. Erdberg selber, dem Vorsitzenden jenes Bundes, galt" (Zur Organisation..., a.a. O., S. 347).
Weitsch wendet sich gegen die Ansicht, im Reichsverband "einen Widerpart des Hohenrodter Bundes" zu sehen (Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 96).
3) Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S.99.
4) Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 97.

Reichsverband nicht nur darum, Mittel für die angeschlossenen Volkshochschulen zu sammeln und zu verteilen, sondern auch um eine demokratisch legitimierte Repräsentation gegenüber den Behörden und der Öffentlichkeit. Weitsch ging davon aus - eine Kritik an der elitären Haltung Hohenrodts ist dabei nicht zu verkennen -, daß die Volksbildung, die den demokratischen Gedanken vertrete, selbst demokratisch organisiert sein müsse.

Der Reichsverband sollte den Gedanken der Volkshochschule im öffentlichen Bewußtsein verankern.[1] Weitsch hielt auch eine einheitliche Volkshochschulstatistik für unbedingt erforderlich, damit ein wirkliches Bild der Bewegung gegeben werden könnte. Jährlich sollte vom Reichsverband eine exakte statistische Ermittlung über "Lehrer, Hörer, Kurszahl, Besuch am Anfang und Ende der Trimester"[2] durchgeführt werden.

Die Tagungen des Reichsverbandes sollten die Idee der freien Volksbildung bis "ins letzte Dorf" bekannt machen, und zweifellos haben die beiden großen Tagungen in Dresden und Breslau zur Verbreitung der Volkshochschulidee beigetragen. Auf der Tagung in Dresden[3] (31.

---

1) Vgl. Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 99. Zu den "praktischen Kleinigkeiten", um die sich der Reichsverband kümmern sollte, gehören: "z. B. Fahrgeldermäßigungsfrage, Bestimmung der Honorare, Stützung der Heime, Unterstützung der Verhandlungen über Räume und Heime, Arbeitslosenunterstützung von Heimschülern während und nach dem Besuch der Kurse..." (Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 99-100).

2) Weitsch, Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S.101. Sehr kritisch vermerkt Weitsch, daß erst nach sieben Jahren ein statistischen Jahrbuch der Volksbildungsbewegung vorliege. (Aufgaben des Reichsverbandes, a.a.O., S. 99).

3) Berichte über die Dresdener Tagung finden sich u.a. in folgenden Zeitungen: Dresdener Anzeiger vom 3.6.28 und 15.6.28, Vorwärts Berlin vom 2.6.28, Magdeburgische Zeitung vom 4.6.28, Dresdener Volkszeitung vom 4.6.28.

Mai bis 3. Juni 1928) wurden die Pflichten des Reiches, der Länder und Gemeinden für die Volksbildungsarbeit klar herausgestellt. Der sächsische Reichsminister a.D. und Oberbürgermeister von Dresden Dr. Külz wies in seinem einleitenden Referat darauf hin, daß der Verfassungsauftrag des Art. 148 noch keineswegs ganz verwirklicht sei.[1] Vor allem sei man noch weit entfernt von dem Ziel, die Volkshochschule überall als ein notwendiges Glied des öffentlichen Bildungswesens zu betrachten.

Hans Freyer sprach über "Akademische Bildung und Volksbildung"[2]. Freyer deutete dabei die Möglichkeit an, daß die beiden selbständigen Formen der Bildung sich zu einer "vorbereitenden höheren Einheit"[3] verbinden könnten.

Als ein Höhepunkt der Tagung[4] wurde Eduard Weitschs Vortrag über die "Stellung der Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen"[5] aufgefaßt. Weitsch hat in diesem Vortrag die Chancen und Gefahren einer potentiellen Integration der Volkshochschule im allgemeinen Bildungswesen dargestellt. Zugleich hat er einen Theorieentwurf der Heimvolkshochschule vorgelegt. Die pädago-

---

1) Vgl. "Germania" v. 27.6.1928 (V. c 2).
2) Vgl. F. Mockrauer, Der deutsche Volkshochschultag in Dresden (V. c 2, Manuskript).
3) F. Mockrauer, Manuskript, a.a.O., S. 2.
Peter Grassmann, Stellvertretender Vorsitzender des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes, sprach über "Arbeiterbildung und Volksbildung" (vgl. Kappe, a.a.O., S. 104)
4) Vgl. Emil Westhoff, Der Deutsche Volkshochschultag in Dresden (ohne nähere Angaben - im Nachlaß von Eduard Weitsch).
5) Der Vortrag wurde 1927 unter dem gleichen Titel im Neuen Frankfurter Verlag veröffentlicht.
Vgl. "Die Bildungsarbeit und -aufgabe der Volkshochschule" (Offizieller Tagungsbericht - ohne nähere Angaben, im Nachlaß von Eduard Weitsch).
Regierungsrat Dr. Kaphan sprach über "Die großstädtische Abendvolkshochschule".

gische und bildungspolitische Bedeutung der Heimvolkshochschule wurde einer breiten Öffentlichkeit eindringlich dargestellt. Daß Eduard Weitsch auf dieser Kundgebung des freien Volksbildungswesens der Weimarer Zeit - es sollten Männer zu Wort kommen, "die im öffentlichen Leben etwas galten"[1] - die Heimvolkshochschulbewegung repräsentierte, macht deutlich, welchen Einfluß und welche Anerkennung Weitsch im Reichsverband hatte.

Der zweite Volkshochschultag des Reichsverbandes in Breslau (12. - 15. Juni 1930) übertrifft in seiner Bedeutung noch die Dresdener Tagung.[2] In einer Zeit politischer Erschütterung, der Radikalisierung der politischen Auseinandersetzungen, im Kampf "der sich verabsolutierenden Doktrinen und Interessen"[3] wurde in offener und sachlicher Aussprache über die politische Verantwortung der Volkshochschule gesprochen. Prof. Keßler hielt das Hauptreferat über das Thema "Wie kann die Volkshochschule für das öffentliche Leben bilden?"[4]. Keßler betonte, daß die Volkshochschule der mangelnden politischen Erziehung breiter Massen entgegenwirken müsse. Die Volkshochschule müsse eine Grundlage für die staatsbürgerliche Arbeit bieten.

---

1) Vgl. Archiv Soest (V. c 1)
2) Zum Brelauer Volkshochschultag vgl. H. Lotze, Der deutsche Volkshochschultag in Breslau vom 12.-15. Juni 1930, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, Gotha, 1930, S. 9 ff, und F. Mockrauer, Der zweite deutsche Volkshochschultag in Breslau vom 12.-15. Juni 1930, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 276-283.
3) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf/Köln 1954, S. 93.
4) Vgl. Zeitschriftenberichte Archiv Soest (V. c 3). Am 13. Juni 1930 wurden in drei parallel laufenden Arbeitssitzungen folgende Themen behandelt: Dr. Reuter, Köln: "Wie kann die Volkshochschule fürs politische Leben bilden?"; Frau Dr. Hermberg, Jena: "Wie kann die Volkshochschule zur Mitwirkung an der öffentlichen Wohlfahrtspflege bilden?"; Dr. Mockrauer, Dresden: "Wie kann die Volkshochschule zur Mitarbeit an den öffentlichen Kulturaufgaben bilden?"

Sie ziele nicht auf "Versöhnen" der gegensätzlichen Gruppen und Interessen ab; ihr Ziel sei es, gegenseitiges Verstehen und Respektieren zu fördern.

Der Volkshochschultag in Breslau beweist, daß die führenden Männer des Reichsverbandes sich der politischen Problematik und Verantwortung ihrer Volksbildungsarbeit bewußt waren.[1] Die ursprünglich kulturell-humanistische Zielsetzung der Freien Volksbildung wurde durch eine politisch-soziale erweitert und vertieft.

Auf der Breslauer Tagung trat Eduard Weitsch persönlich nicht hervor. Dennoch war Dreißigacker Gegenstand einer politischen Demonstration. In einer vom Volkshochschultag angenommenen Resolution wurde gegen die Mittelrestriktionen des nationalsozialistischen Thüringischen Ministers Frick, die besonders gegen Dreißigacker gerichtet waren, eindringlich Protest erhoben.[2]

Der Reichsverband der deutschen Volkshochschulen war eine Organisation des Freien Volksbildungswesens der Weimarer Zeit, die aufgrund ihrer demokratischen Legitimation und Organisation, wegen ihrer kooperativen Arbeitsweise und realistischen Zielsetzung für Eduard Weitsch weit mehr als der Hohenrodter Bund eine Plattform für seine bildungspolitischen Aktivitäten bilden konnte. Alfred Mann, ein persönlicher Freund Eduard Weitschs, der nach Rein-

---

1) Vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 83.
2) Vgl. V. c 3; die Protestresolution ist bei Kappe, Volksbildung und Volkbildung, a.a.O., S. 91, zitiert.
Zu dem "Problem Frick" vgl. Abschnitt VI, 7.2.

hard Buchwald die Leitung des Reichsverbandes übernommen hatte,[1] schreibt: "Dreißigacker hat den Beweis erhalten, daß der Reichsverband es mit seinen Aufgaben ernst nimmt. Aber der Reichsverband weiß auch, wofür und für wen er das tut."[2]

1) Pfingsten 1930 wurde Dr. Alfred Mann zum Vorsitzenden des Reichsverbandes gewählt. Mann hat den Reichsverband bis zur Auflösung durch die Nationalsozialisten im Jahre 1933 geleitet. R. Buchwald wurde Ehrenvorsitzender (vgl. Kappe, Volksbildung und Volkbildung, a.a.O., S. 58).
2) Alfred Mann, ABC um Dreißigacker, in: Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung, Hrsg. Ilse Theiß und Heiner Lotze, Jena 1930, S. 66.

3 Eduard Weitsch während der Zeit des Nationalsozialismus

Die Zeit des Nationalsozialismus erscheint in der bisherigen Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung als ein Vakuum. Nur eingehende Untersuchungen werden ein objektives Bild über die Situation der Erwachsenenbildung in den Jahren 1933 - 1945 geben können. Dabei wird auch die Frage zu klären sein, ob und in welchem Maße noch Formen genuiner Erwachsenenbildung durchgehalten werden konnten.

Eduard Weitsch hat in zwei Aufsätzen die Haltung der Volksbildung zum nationalsozialistischen Staat darzulegen versucht.[1] Diese Aufsätze können dokumentieren, daß die Volksbildung 1933 nicht insgesamt "als eine resignierende"[2] vom Nationalsozialismus betroffen wurde.

Ausgehend von einem klaren Bekenntnis zum Staat von Weimar[3] tritt Weitsch der These entgegen, die Volksbildung der Weimarer Zeit sei ein liberalistisches und marxistisches Gebilde gewesen und habe deshalb

---

1) E. Weitsch, Wandel in der Volksbildung, in: Die Hilfe, 39, Frankfurt 1933, S. 614 ff.
F. Laack und E. Weitsch, Die Lage der Volksbildung nach der nationalen Revolution, in: Freie Volksbildung, 8. Jg., Heft 4, 1933, S.121 ff.

2) W. Picht, Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig 1950, S. 219.

3) Zur Stellung Weitschs gegenüber der Weimarer Republik vgl. E. Weitsch, Zehn Reden zur Verfassungsfeier in Schulen, Breslau 1928. Weitschs Haltung könnte man als die eines "Vernunftsrepublikaners" charakterisieren.

ihre Existenzberechtigung verloren. "Die Flinte ins Korn zu werfen, wäre Pflichtverletzung gegenüber unserer Arbeit und Pflichtverletzung gegenüber dem deutschen Volk."[1)]

Fraglos hat Eduard Weitsch die politische Lage nicht realistisch eingeschätzt, wenn er glaubte, die Volksbildung hätte auf der Grundlage ihrer demokratischen Prinzipien ohne "konjunkturbedingten Frontwechsel" ihren pädagogischen Beitrag in diesem Staate leisten können. Die Analyse über "Die Lage der Volksbildung nach der nationalen Revolution" scheint von der Annahme auszugehen, die Volksbildung werde für eine Periode des Übergangs ein kritisches Regulativ gegenüber dem autoritären Staate sein. Doch wußte er letztlich, daß die Volksbildung ihre Arbeit - wenn überhaupt - nur im Widerstand gegen den neuen Staat durchhalten könne. Das kommt in dem Aufsatz "Wandel der Volksbildung" zum Ausdruck. Die Forderung nach Mitverantwortung, Selbstentscheidung und eigenem kritischen Denken wird dem "autoritären Prinzip" gegenübergestellt.

Die Nationalsozialisten waren jedoch keineswegs bereit, die Volksbildung, die ihre Funktion so bestimmte, bestehen zu lassen. Eduard Weitsch mußte am 30. März 1933 Dreißigacker verlassen, um der Verhaftung zu entgehen. Am Abend desselben Tages besetzte die Meininger SA das Heim.[2)]

---

1) F. Laack - E. Weitsch, Die Lage der Volksbildung .., a.a.O., S. 125. Weitsch glaubte, die Herrschaft der Nationalsozialisten stelle nur eine Übergangsperiode dar. (Vgl. Autobiographie, a.a.O., S. 160)
2) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 160.

Eduard Weitsch dachte an eine weitere volksbildnerische Tätigkeit an der Volkshochschule Nürnberg. Mit Prof. Brenner, dem Direktor der Nürnberger Volkshochschule, und mit dem Oberbürgermeister der Stadt, Luppe, hatte er kurz vor seiner Flucht aus Dreißigacker am 29. März 1933 Sondierungsgespräche geführt[1]. Luppe hatte ihm dabei versichert: "Machen Sie sich keine Sorgen! Bei uns in Bayern ist die nationalsozialistische Welle vorbei"[2]. Als Eduard Weitsch in Nürnberg ankam, war Brenner nicht mehr Direktor der Volkshochschule, und Luppe war verhaftet.

Da eine Tätigkeit in der Volksbildungsarbeit für Eduard Weitsch während der Zeit des Nationalsozialismus nicht mehr in Frage kam, mußte er sich nach anderen Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten umsehen[3]. Theoretisch beschäftigte er sich jedoch weiter mit Fragen der Volksbildung. Mit Prof. Brenner, Hans-Ludwig Held, Heiner Lotze und ehemaligen Schülern, die Weitsch in Deisenhofen besuchten, wurden Probleme der Erwachsenenbildungsarbeit erörtert[4]. Im Nachlaß Weitschs befinden sich umfangreiche Aufzeichnungen über die "Rolle des Gesprächs in der Erwachsenenbildung" und Entwürfe zu Arbeitsgemeinschaften, wie z.B. über das Problem der "pädagogischen Demokratie", die aus diesen

---

1) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 160.
2) Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 165.
3) Im Verlag Hans Bott gab Eduard Weitsch mit Franz Angermann, Heiner Lotze, Alfred Mann, A. Waas und R. Zorn das Sammelwerk "Technik der geistigen Arbeit" in fünfzehn Lieferungen heraus. Diese Hefte wurden vom Propagandaministerium verboten und eingestampft. - Als pädagogischer Berater in der Spielzeugindustrie und als Werbeberater für die Firmen "Vitam", "Alete-Kindernahrung", "Bären-Milch" und die "Rheinische Puppen- und Celluloid AG" hat Weitsch, "halb werblich und halb pädagogisch" (Autobiographie, a.a.O., S. 169) tätig, das Dritte Reich überstanden.
(Eine Sammlung seiner Werbetexte befindet sich noch in Deisenhofen).
4) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 172; Mitteilung von Dorothea Weitsch an den Verf.

Jahren stammen. Allerdings gibt es keinen grundlegenden Entwurf über die Aufgabe der Erwachsenenbildung in einem zukünftigen Deutschland. Auch das fiktive "Protokoll von der Sitzung des Hausparlaments vom 30. Februar 1948"[1] enthält keine Perspektive für eine zukünftige Erwachsenenbildungsarbeit.

1) Im Nachlaß von Eduard Weitsch.

4. Eduard Weitsch und der Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 - Zum Problem der historischen Kontinuität

Der Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 vollzog sich auf örtlicher und regionaler Basis ohne Unterstützung einer zentralen Organisation[1]. Impulse für die Konstituierung von Volkshochschulen gingen von amtlichen Stellen sowie von persönlichen Bemühungen einiger Repräsentanten der Weimarer Volksbildung und von Mitarbeitern der Volksbildungswerke der späteren Zeit aus. Hinzu kamen Anregungen aus den Versuchen mit Bildungsarbeit in Kriegsgefangenenlagern[2].

Im Gegensatz zur Volksbildung der Weimarer Zeit, die sich nach dem Zusammenbruch des Wilhelminischen Reiches auf eine neue Volksbildungskonzeption berufen konnte, die in den wichtigsten Ansätzen vor dem Kriege und während des Krieges entwickelt worden war, mußte die deutsche Erwachsenenbildung nach 1945 ihre Aufgabe und Stellung in einer veränderten politischen und gesellschaftlichen Welt erst neu bestimmen. In dieser Hinsicht kann man auch von einem gewissen Vakuum der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 sprechen[3]. Zwar hatte Fritz Borinski schon 1944 für das

---

1) Eine Untersuchung über die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 ist von Helmut Keim in Aussicht gestellt.

2) Vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 113.

3) F. Laak schreibt, am Beginn der 4. Periode der Heimvolkshochschulen nach 1945 habe keine wissenschaftliche oder literarische Betrachtung von Rang über die Erwachsenenbildung und über die Rolle der Heimvolkshochschulen bestanden. Man sei in die erwachsenbildnerische Arbeit gegangen, weil man die Volksbildung in Übereinstimmung mit den Besatzungsmächten für notwendig gehalten habe (Die Rolle der Heimvolkshochschule,... a.a.O., S. 122).
E. Weitsch und H. Lotze sprechen in ihrem "Geleitwort der Herausgeber" (Freie Volksbildung, 1947, S. 1) von einem "Vakuum der 12 Jahre". Heinz Matzat spricht von einem völligen Vakuum und einem völli-

Deutschland nach Hitler die Konzeption einer "education for democratic citizenship and social action" entwickelt[1], doch hat sich diese Konzeption erst mit dem Erscheinen des "Mitbürgers" endgültig durchgesetzt[2].

Daß die Erwachsenenbildung nicht da wieder einsetzen konnte, wo 1933 die freie Erwachsenenbildung ihre Arbeit hatte aufgeben müssen, war der jüngeren, aber auch der älteren Generation der Erwachsenenbildner klar. Ein entscheidender Wandel, wenn nicht gar ein Traditionsbruch, manifestiert sich in der Tatsache, daß die historische Kategorie "Volk" als die verbindende Klammer der verschiedenen "geistesgeschichtlichen Motive und Ansätze" fragwürdig geworden war[3]. Die didaktische und methodische Neuorientierung von der extensiven zur intensiven selbständigen Volksbildungsarbeit hat auch nach 1945 ihre Gültigkeit bewahrt[4].

---

gen Traditionsbruch der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 (Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Homburg 1964, S. 67).

1) F. Borinski, Education for the Next Germany, in: Bulletin Second Series, No. XXXVII, London, 1945, S. 13 ff. Vgl. auch F. Borinski, Die Geschichte von G.E.R., in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 52 ff.
2) Willy Strzelewicz schreibt, daß im "Mitbürger" die Bildung im "engsten Zusammenhang mit mitbürgerlicher Verantwortung und Tätigkeit im Sinne einer sich demokratisierenden Gesellschaft" verstanden werde (Erwachsenenbildung, Soziologische Materialien, a.a.O., S. 27/28).
3) Vgl. Hans-Dietrich Raapke, Erwachsenenbildung als Volksbildung, a.a.O., S. 286.
4) Vgl. H. Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau, 21. Jg., 1967, S. 399.

Diese wesentlichen Ansätze der Neuen Richtung konnten sich jedoch nur weiterentwickeln, indem die ideologischen Substrate radikal eliminiert wurden.

Fritz Borinski hat nachgewiesen, daß die deutsche Volkshochschule nach 1945 im Zeichen der Politik stand[1]. Er stellte daher das mitbürgerliche, demokratische Prinzip als ein bestimmendes Element der Volkshochschule heraus. Gerade von dieser Bestimmung und Zielsetzung her läßt sich eine historische Kontinuität der deutschen Erwachsenenbildung nachweisen[2].

Auch Eduard Weitsch betont die Bedeutung, die die Erwachsenenbildung für den Wiederaufbau einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen Staates hat[3]. 1945 definiert er die Aufgabe der neuen Volkshochschule: "Eine wichtige Aufgabe ist ihre Mitarbeit am Schaffen einer geistigen Plattform für alle. Wir brauchen wieder freie, selbstverantwortliche, ja überhaupt sich verantwortlich fühlende Menschen! Menschen, die bereit sind, ihr Bestes einzusetzen für die allgemeine Sache, Menschen also, die weit genug sehen, um in einer Demokratie mitzuleben und mitzutun"[4].

Auf dieser Grundlage erarbeitete Weitsch in Zusammenarbeit mit Professor Demoll, Dr. Zeise und Professor

---

1) Vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 113 ff.
2) Vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 86 ff.
3) In einem Brief an H. Lotze (v. 9.12.1945) schreibt Weitsch, daß die Volkshochschule nach 1945 eine noch größere Bedeutung habe als nach dem Ersten Weltkrieg.
4) Weitsch, Volksbildung über die Volkshochschule, in: Süddeutsche Zeitung, 1.Jg., Nr. 10, v. 6.11.1945. Vgl. Weitsch, Neue Aufgaben der Volkshochschule, in: Der Regenbogen, Zeitschrift f.d. Frau, 2.Jg., H. 7, Juli 1947

Hans von Eckhard Pläne zur Neukonstituierung der Münchener Volkshochschule[1].

Weitsch sollte die Leitung der Münchener Volkshochschule selbst übernehmen[2]. Diese Pläne zerschlugen sich jedoch - wohl auf Einspruch der Alliierten hin -, da Weitsch gegenüber den Umerziehungsplänen kritisch

---

1) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 176. Eduard Weitsch legte einen Lehrplan-Entwurf für das erste Semester der Münchener Volkshochschule vor (v. 18.12.1945 - aus dem Nachlaß Eduard Weitschs). Weitsch gliedert den Lehrplan in 5 Gebiete:
   I. Politische Fragen der Zeit
   II. Weltanschauliche Versuche - Vorübungen
   III. Fragen des persönlichen Alltags aus Haus, Familie und Beruf
   IV. Praktische Nützlichkeit
   V. Wege zur Freude auch heute!

   Folgende politische Problemstellungen sollen nach Weitsch den Lehrplan leiten:
   1. Wie kam es zum Nationalsozialismus?
   2. Warum ließ sich das deutsche Volk zwölf Jahre lang die Diktatur gefallen?
   3. Warum verloren wir den Krieg?
   4. Was geschah während der zwölf Jahre im Ausland?
   5. Wege zum Wiederaufbau
   6. Wie sehen die anderen Völker des Abendlandes wirklich aus?
   7. Der Weg nach San Franzisko
   8. Der aufrechte Deutsche zwischen Amerikaner und Pg.

2) In der Süddeutschen Zeitung vom 6. November 1945 wird Weitsch als möglicher Leiter der künftigen Münchener Volkshochschule vorgestellt. Dr. Karl Witthalm wurde der Direktor der im Frühjahr 1946 wiedereröffneten Münchener Volkshochschule. Vorsitzender des Kuratoriums wurde ein langjähriger Freund Eduard Weitschs, Professor Hans Ludwig Held (Vgl. Freie Volksbildung, 1.Jg., H. 1, 1947, S.35). Von hundert Dozenten waren sieben in der Zeit vor 1933 erwachsenenbildnerisch tätig gewesen. (a.a.O., S. 35).

eingestellt war[1]. Er war der Überzeugung, daß eine demokratische Gesinnung nicht erzwungen werden könne[2].

Auf Anregung des Bayrischen Kultusministeriums erarbeitete Weitsch mit seiner Frau Ilse Weitsch im gleichen Jahr einen "Vorschlag für eine zeitgemäße, volksnahe Verwendung der ehemaligen Ordensburg Sonthofen"[3]. Die äußeren Bedingungen (die Burg konnte bis zu 3000 Menschen aufnehmen) zwangen Weitsch dazu, pädagogische Konzessionen an organisatorische Anforderungen zu machen. Dennoch zeigt der Plan, wie sehr Weitsch die Erwachsenenbildungsarbeit in den Dienst konkreter politischer Zielsetzungen stellte. Aufgabe des Erwachsenenbildungszentrums sollte es sein, "neue Wege der Demokratisierung, der Wiedergutmachung, der Wiederversöhnung und des Wiederaufbaus"[4] zu suchen.

Gegenüber der ersten "Tatflugschrift" und der "Sozialisierung des Geistes" nimmt sich der Sonthofener Plan sehr nüchtern aus, selbst wenn man berücksichtigt, daß es sich dabei um Vorschläge für ein von konkreten Anforderungen und Notwendigkeiten eingeschränktes Objekt handelt. Während Weitsch in seinen ersten Programmschriften eine weit in die Zukunft weisende Konzeption vorlegte, ist der Sonthofener Plan auf die

---

1) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 177. Weitsch schreibt, er könne sich des Eindrucks nicht erwehren, daß sich eine "Art Gleichschaltung andersherum" vorbereite (Autobiographie, a.a.O., S. 177).
2) Vgl. Weitsch, Volksbildung über die Volkshochschule, in: Süddeutsche Zeitung, 1.Jg., Nr.10 v. 6.11.1945
3) Aus dem Nachlaß von Eduard Weitsch (10 Blatt).
4) Weitsch, Vorschlag ... Sonthofen, a.a.O., S. 1.

Bewältigung aktueller, persönlicher und politischer Nöte ausgerichtet[1]. Hatte Weitsch 1919 mit dem Begriff der "Sozialisierung" auch den Gedanken an eine

---

1) Weitsch hat die Arbeit in drei Abteilungen gegliedert:

I. Steuerung der persönlichen Not

1. Die Not des Kindes
   Um dieser Not zu begegnen, sollte a) ein Waisenhaus für Adoptivkinder und b) ein Seminar für künftige Adoptivmütter gegründet werden.
2. Die Not der Familie
   Es sollte a) eine Elternschule und b) eine Schule für Familienführung eingerichtet werden.
3. Die Not der Jugend
   Um der Gefahr zu begegnen, die im "drohenden Umschlagen ihrer naiven Gläubigkeit dem Nationalsozialismus gegenüber in einen ebenso naiven Radikalismus unfruchtbarer Romantik", (a.a.O., S.3) liegt, sollte ein Volkshochschulheim "im Sinne eines veränderten Dreißigacker" eingerichtet werden.
   Die Jugendlichen sollten täglich vier Stunden in den Werkstätten der Burg arbeiten und so zu deren Erhaltung beitragen.

II. Steuerung der allgemeinen Not

1. Die geistige Not
   Sie sollte gemildert werden:
   a) durch ein Seminar für Erwachsenenbildung (für Lehrer der Volkshochschule, 3-4 Wochen)
   b) durch Begegnungen von Volksbildnern aus Stadt und Land mit Politikern, Gewerkschaftlern, Industriellen und höheren Beamten (je drei Tage)
   c) Freizeiten für bewährte Schüler der Volkshochschulen (je 14 Tage)
2. Die wirtschaftliche Not
   Vorgesehen waren:
   a) berufliche Umschulungskurse, insbesondere für Kriegsversehrte (je ein Jahr)
   b) Kurse für Wirtschaftsfunktionäre, Betriebsräte und Gewerkschaftssekretäre (je ein Jahr)
3. Die politische Not
   Dieser Not sollte begegnet werden:
   a) durch eine Schule für politische Funktionäre
   b) durch eine Verwaltungsakademie für untere Beamte (ein Jahr)

gesellschaftliche Evolution verbunden, so scheint hier die Wiedergewinnung verlorener Positionen - wenn auch auf neuen Wegen - das primäre Ziel zu sein.

Wenn Eduard Weitsch für Sonthofen eine "Schule für politische Funktionäre" und Kurse für Betriebsräte und Gewerkschaftssekretäre fordert, dann ist das ein Zeichen dafür, daß er seine Neutralitätsposition aufgegeben hat. Man kann darin nachträglich eine inhaltliche Annäherung an die Vorstellungen der Leipziger Richtung sehen.

Der Sonthofener Plan war vom Bayrischen Kultusministerium gebilligt worden, er konnte jedoch nicht realisiert werden.[1] Weitsch führt als Grund an, daß keine geeignete Persönlichkeit für die Leitung gefunden werden konnte.[2]

III. Folgende Arbeitsstellen sollten eingerichtet werden:

1. Beratungsstelle für Adoption
2. Beratungsstelle für Umschulung und Berufswechsel
3. Beratungsstelle für Erwachsenenbildung
4. Beratungsstelle für einfache Wohnkultur
5. Beratungsstelle für Elternpädagogik
6. Beratungsstelle für autodidaktische Arbei.

1) Vgl. Weitsch, Vorwort zum Sonthofener Plan, a.a.O., S. 1.

2) Weitsch hatte die Leitung abgelehnt, da er sich gesundheitlich dieser Aufgabe nicht gewachsen fühlte (vgl. Autobiographie, a.a.O., S. 177).
Weitsch litt an einer Schüttellähmung (Mitteilung von Dorothea Weitsch an den Verfasser).

Obwohl Weitsch auch als Referent im Bayrischen Kultusministerium vorgesehen war[1], wirkte er am Wiederaufbau der Erwachsenenbildung aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr aktiv mit. Dagegen waren ehemalige Mitarbeiter von Weitsch und Angermann entscheidend am Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in Niedersachsen beteiligt, das zu einem Zentrum der deutschen Heimvolkshochschulbewegung nach 1945 wurde.

Als der damalige Niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme[2] und sein Referent für Erwachsenenbildung Heiner Lotze[3] mit der Neukonstituierung des Volkshochschulwesens begannen, setzten sie "bewußt in die Mitte der wiederentstehenden Abendinstitute eine Heimvolkshochschule, denn sie wußten aus eigener Erfahrung, eine wie segensreiche und wegweisende Bedeutung die Heime in der deutschen Volkshochschulbewegung vor 1933 gehabt hatten"[4].

---

1) Mitteilung von Dorothea Weitsch an den Verfasser.
2) Adolf Grimme, der zum Kreis der Religiösen Sozialisten gehörte, hat als Preußischer Kultusminister (1930-1933) und als Niedersächsischer Kultusminister die Erwachsenenbildung stark gefördert. Über seine Erwachsenenbildungskonzeption vgl. Grimme, Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung, in: Bausteine 1, 1946; und: Die Volkshochschule in der Renaissance des Menschen, in: Bausteine 14, 1947.
3) Über Lotzes Tätigkeit nach 1945 vgl. Rüdiger Schmidt, Heiner Lotze. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung, unveröffentl. Manuskript 1965, S. 39 ff.
4) F. Borinski, Heim-Volkshochschule, Jagdschloß Göhrde, in: Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, Braunschweig 1953, S. 10.

Die Heimvolkshochschule Jagdschloß Göhrde, die erste niedersächsische Heimvolkshochschule nach 1945, wurde am 27. September 1946 offiziell eröffnet[1]. Schon ab August 1946 hatten dort unter der Leitung von Rudolf Lennert Kurse der Volkshochschule Hannover stattgefunden[2].

Im Frühjahr 1947 übernahm Fritz Borinski die Leitung der Göhrde[3]. Als Mitarbeiter von Franz Angermann in Schloß Sachsenburg und als Lehrer in den Heimen der Stadt Leipzig fühlte er sich der Weimarer Tradition verpflichtet, ohne jedoch Tradition und Vorbild als "schematische Nachahmung und Wiederholung" zu verstehen. Fritz Borinski, der Franz Angermann und Eduard Weitsch, Hermann Heller, Paul Hermberg, Gertrud Hermes und Eugen Rosenstock seine Vorbilder nennt[4], forderte, daß die Volksbildung andere und neue Wege gehen müsse, da das Nach-Hitler-Deutschland nicht mehr das Deutschland der Weimarer Republik und seine Jugend nicht mehr die Jugend der "klassischen Zeit" des Wandervogels und der Sozialistischen Arbeiterjugend sei. "Freiheit und Form, Funktionärsbildung und Begegnung erhalten eine neue, elementare Bedeutung"[5].

---

1) Vgl. F. Borinski, Heim-Volkshochschule Jagdschloß Göhrde, a.a.O., S. 11.
2) F. Borinski, Heim-Volkshochschule Jagdschloß Göhrde, a.a.O., S. 11.
3) Bis zum Frühjahr 1947 hatte Heiner Lotze neben seiner Tätigkeit als Referent im Niedersächsischen Kultusministerium die Göhrde geleitet.
4) Vgl. F. Borinski, Heim-Volkshochschule Jagdschloß Göhrde, a.a.O., S. 11.
5) Über die Impulse, die F. Borinski aus seiner Bildungstätigkeit in England erhielt, vgl. F. Borinski, Anregungen aus England, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 57 ff.

Am 3. Januar 1949 nahm die Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt unter der Leitung von Paul Steinmetz ihre Arbeit auf[1]. Paul Steinmetz war von 1930 bis 1933 Lehrer in Dreißigacker. Ebenso wie die Heimvolkshochschule Göhrde sich nicht nur als Bewahrerin der Sachsenburger Tradition fühlte, stand auch die Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt nicht nur in einer "ideellen Nachfolge" Dreißigackers. Wenn auch Paul Steinmetz sich nicht mehr wie Weitsch auf das klassische dänische Vorbild beruft, da die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Voraussetzungen, aus denen die Grundtvigsche Volkshochschule sich als "geniale, bildungspolitische Idee"[2] entwickelt habe, nicht mehr vorhanden seien, so finden sich doch in der Bedeutung, die Steinmetz und Weitsch der bildenden Kraft des gemeinschaftlichen Lebens beimessen,[3] und in der generellen Zielsetzung der Arbeit von Hustedt Bildungsansätze, die auch für Dreißigacker schon Geltung hatten.

---

1) In Hustedt wurden nach dem Kriege zunächst Kurse für deutsche Dienstgruppen, die der englischen Besatzungsmacht unterstellt waren, abgehalten. Zur Gründungsgeschichte der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt vgl. Rüdiger Schmidt, Heiner Lotze, a.a.O., S. 62 ff.
schen Lotze und den Verbänden der EB ein. Er erwähnt auch das Problem der "Funktionsballung" bei Lotze. (Heiner Lotze, a.a.O., S. 67)

2) Paul Steinmetz, Die Zukunft der Heimvolkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, 13, 1961, S. 124.

3) Vgl. P. Steinmetz, a.a.O., S. 124 ff.
Vgl. Werner Dietrich, Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt, in: Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, a.a.O., S. 33 ff.

In der konkreten Gestaltung der Lehrgangs- und Unterrichtsformen unterscheidet sich Hustedt wesentlich von der Dreißigackerer Praxis[1]. Steinmetz hat den langfristigen Bildungslehrgang der klassischen Heimvolkshochschule in Frage gestellt[2]. Nur eine eingehende, auch auf empirische Daten gestützte Untersuchung könnte eindeutig die Frage klären, ob mit der Aufgabe des langfristigen Kurses nicht auch eine essentielle Bildungsmöglichkeit der Heimvolkshochschule aufgegeben wird.

Eduard Weitsch hat auf die Entwicklung der niedersächsischen Heimvolkshochschulen keinen direkten Einfluß ausüben können. Von Heiner Lotze unterrichtet, mit dem er zwischen 1945 und 1949 einen intensiven Briefwechsel führte, hat er nur aus der Position des fernen Beobachters am Wiederaufbau der deutschen Heimvolkshochschulbewegung Anteil genommen[3]. Er konzentrierte sich ganz auf seine literarischen und publizistischen Vorhaben.

Gemeinsam mit Heiner Lotze hat Eduard Weitsch seit Januar 1947 die Zeitschrift "Freie Volksbildung" herausgegeben, die die gesamte EB der drei Westzonen re-

---

1) Zur Zielsetzung der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt, vgl. F. Laak, Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 130.
2) Steinmetz steht damit in einem gewissen Gegensatz zu den Empfehlungen des Gutachtens (vgl. P. Steinmetz, Die Zukunft der Heimvolkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, 13. Jg., 1961, S. 124 ff.
3) Vgl. Briefe Lotzes an Weitsch vom 9.7.1946 und vom 30.12.1949.

präsentieren sollte[1]. Die Geschichte dieser Zeitschrift soll hier kurz dargestellt werden, weil sie einen Einblick in den Stand der EB nach 1945 gibt, und weil sie für die Biographie Eduard Weitschs von Bedeutung ist.

Die Beratungen zwischen Weitsch und Lotze über die Gründung einer Zeitschrift begannen im Herbst 1945. Schon bei diesen Vorbesprechungen zeigten sich einige sachliche Differenzen zwischen Weitsch und Lotze. Während Lotze für den Titel "Freie Volksbildung" plädierte[2], schlug Weitsch "Zeitschrift für Erwachsenenbildung"[3] vor.

Nach schwierigen Verhandlungen mit verschiedenen Verlegern (Piper-Verlag, Westermann-Verlag, Oldenbourg und Leibniz-Verlag) und einigen Kämpfen um Papier und Lizenzerteilung[4], erschien das erste Heft der "Freien

---

1) 1946 hatte H. Lotze eine Reihe "Bausteine der Volkshochschule" im Westermann-Verlag eröffnet. Als Heft 6 erschien Weitschs Aufsatz "Neue Beiträge zur Methode des Volkshochschulunterrichts", der wohl bedeutendste literarische Beitrag Weitschs nach 1945. Weitsch setzt sich u.a. darin mit der "volkstümlichen Darstellung" (vgl. Abschnitt V, 3,3) und den geistigen Anforderungen an den Lehrer der Volkshochschule auseinander. - Zu den Autoren dieser ersten Schriftenreihe "Zur Theorie und Praxis der EB" gehörten u.a.: Ernst Niekisch, Adolf Grimme, Fritz Blättner, Heiner Lotze und Otto Haase.

2) Brief Lotzes an Weitsch vom 26.11.1945

3) Brief Weitschs an Lotze vom 3.12.1945
Weitsch lehnte den Titel "Freie Volksbildung" zunächst ab - er erinnere zu sehr an das "viele Schreiben Weitschs". Er wollte wohl bewußt über die Weimarer Zeit hinausführen.

4) Vgl. Briefe Weitschs an Lotze vom 14.2. und 26.2. 1946 und Brief Lotzes an Weitsch vom 26.9.1946.

Volksbildung. Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung", im Januar 1947 beim Leibniz-Verlag in München. In einem "Geleitwort der Herausgeber" haben Weitsch und Lotze die Zielsetzung der neuen Zeitschrift umrissen[1].

Die neue Zeitschrift wird als eine Weiterführung der "Freien Volksbildung" bezeichnet, die Weitsch 1926 bis 1933 zusammen mit Robert von Erdberg und Franz Angermann und seit dem 1. Juli 1930 mit Fritz Laack herausgegeben hatte. Die neue Zeitschrift versteht sich als Bewahrerin der Weimarer Tradition, ohne sich jedoch "doktrinär auf Gewesenes"[2] zu versteifen. Sie will gerade dem jungen Erwachsenenbildner helfen, "alte Fehler und Kinderkrankheiten zu verhüten".

Während die Freie Volksbildung in Didaktik und Methodik an die Weimarer Erfahrungen anknüpft, will sie in bildungs-politischer Hinsicht neue Wege gehen. Sie beschränkt ihre Arbeit nicht mehr auf die "freie", d.h. nichtgebundene Volksbildung. "Sie öffnet sich allen anderen in der Erkenntnis, daß heute jede Volksbildung in einem neuen Sinne frei sein muß und darf, weil die alten Grenzen nicht mehr die alte Geltung haben. Auf der anderen Seite wird heute aber auch jede Volksbildungsarbeit mehr Neigung zur Bindung haben angesichts der Erkenntnis, wie gefährlich eine allzu weit getriebene Öffnung nach allen Seiten hin werden kann"[3]. In dieser Bestimmung der Volksbildungsarbeit wird die dialektische Verschränkung von Freiheit und

---

1) Geleitwort der Herausgeber, in: Freie Volksbildung, 1.Jg., 1947, S. 1-2.
2) Weitsch - Lotze, Geleitwort der Herausgeber, a.a.O., S. 1.
3) Weitsch - Lotze, Geleitwort der Herausgeber, a.a.O., S. 1.

Bindung in der EB, wie sie im "Gutachten des Deutschen Ausschusses" definiert ist[1], im Grundgedanken antizipiert.

Zum anderen wird Erwachsenenbildung umfassender verstanden. Damit ist nicht nur allein oder vornehmlich die Arbeit in der Volkshochschule oder in Volksbüchereien gemeint. "Die gesamte Erwachsenenbildung, von der Volkshochschule angefangen über Wirtschaftsschule und Betriebsrätekurse bis hin zur Verwaltungs-Akademie, bis zur erwachsenenbildnerischen Auswirkung von Rundfunk, Film und Theater zu Museum und Ausstellungswesen und nicht zuletzt zum Büchereiwesen wird eine große Arbeits- und Notgemeinschaft in unserer Zeit bilden"[2].

---

1) Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung", Gesamtausgabe, im Auftrage des Ausschusses besorgt von Hans Bohnenkamp, Walter Dirks, Doris Knab; Stuttgart 1966, S. 898 ff.

2) Weitsch-Lotze, Geleitwort der Herausgeber, a.a.O., S. 1. In dieser umfassenden Definition dessen, was institutionell zur EB zu rechnen sei, finden sich Einflüsse des Sonthofener Plans. Daraus läßt sich ablesen, daß das "Geleitwort" im wesentlichen von Weitsch selbst geschrieben worden ist.
Auch im Gutachten des Deutschen Ausschusses wird die Verantwortung der EB gegenüber den Massenkommunikationsmitteln herausgestellt. Ihre Aufgabe sei es, nach Wegen zu suchen, um die Massenmedien "durch kritische Wachsamkeit fruchtbar zu machen". Kulturelle Einrichtungen wie Museen, Theater und Konzerte seien zwar keine primären Einrichtungen der EB, doch könne die EB mithelfen, daß ein Kunstwerk nicht nur rezeptiv aufgenommen, sondern "beantwortet" werde (Gutachten des Deutschen Ausschusses, a.a.O., S. 867). Zur didaktischen Funktion der Massenmedien, vgl. Ilse Weitsch, Rundfunk und Volkshochschule, in: Volkshochschule, Handbuch für Erwachsenenbildung, hrsg. vom Deutschen Volkshochschulverband, Stuttgart 1961, S. 243-245; Bert Donnepp, Fernsehen - Konkurrent oder Helfer der Volkshochschule, in: Handbuch a.a.O., S. 246-255; H. H. Eppelsheimer, Der Film in der Erwachsenenbildung, in: Handbuch .., S. 256-258.

Auf die inhaltliche Gestaltung der Zeitschrift soll nicht näher eingegangen werden. Insgesamt muß jedoch festgestellt werden, daß die neue "Freie Volksbildung" nicht in gleicher Weise wie ihre Vorgängerin zu einem repräsentativen Organ der deutschen Erwachsenenbildung geworden ist. Weder in theoretischer noch in bildungspolitischer Hinsicht hat sie die Bedeutung der alten "Freien Volksbildung" erreicht.

Die Berichte über die Praxis der EB nehmen den größten Teil ein[1]. Dabei werden sowohl Erfahrungen des westlichen wie des östlichen Auslandes mit aufgenommen. Sicherlich war es Weitschs Absicht, auf die weltweite Bedeutung der Erwachsenenbildung hinzuweisen.

Die"Freie Volksbildung"fand nicht die erhoffte Resonanz beim Publikum. Mit der Währungsreform geriet die Zeitschrift endgültig in eine finanzielle Krise; Heiner Lotze wollte deshalb Eduard Weitsch durch einen jüngeren Schriftleiter ersetzen. Am 13. Juni 1949 fand in Hustedt hinter dem Rücken Eduard Weitschs, der sich zur gleichen Zeit in Hustedt aufhielt, eine Besprechung von Erwachsenenbildnern der britischen Zone statt. Gert Schroers wurde beauftragt, ein Exposé für die Neugestaltung der Zeitschrift auszuarbeiten. Weitsch, der von dieser Besprechung Kenntnis erhalten hatte, fühlte sich hintergangen, was er auch in der letzten Nummer der Zeitschrift, die Mitte 1949 ihr Erscheinen einstellen mußte, deutlich zum Aus-

---

1) Zusammengefaßt unter der Rubrik "Umschau". Diese Berichte werden für eine historische Erforschung der Geschichte der deutschen EB nach 1945 eine wichtige Quellengrundlage bilden.

druck brachte[1]. Das Vertrauensverhältnis zwischen Weitsch und seinem Schüler Lotze war für längere Zeit erschüttert.

Seit 1951 zog sich Weitsch mehr und mehr zurück. Seine Mitarbeit am Bayrischen Rundfunk - Eduard Weitschs Frau hatte die Leitung der Frauenabteilung übernommen[2] - betrachtete er als eine Tätigkeit, die eine gewisse Affinität zur Erwachsenenbildung habe[3].

1952 erschien im Verlag Eberhard Stichnote in Hamburg Eduard Weitschs Buch "Dreißigacker, die Schule ohne Katheder", das er dem Gedächtnis Franz Angermanns widmete. Dieses Buch ist neben den Berichten über

---

1) Vgl. auch: Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S.180; Im Auftrag der Landesverbände deutscher Volkshochschulen gab Eduard Weitsch danach zusammen mit Walter Koblitz die Zeitschrift "Die Deutsche Volkshochschule" heraus. Es erschienen jedoch nur zwei Hefte, 1950 (Neckar-Verlag, Schwenningen).
2) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 180.
3) Vgl. Weitsch - Lotze, Geleitwort der Herausgeber, a.a.O., S. 1.

die Leipziger Arbeit von Hermberg, Seiferth, Große, Schulze, Dietrich, Borinski und Büsing die umfassendste Darstellung über eine Erwachsenenbildungsinstitution der Weimarer Zeit[1].

Es war die Intention Eduard Weitschs, die Dreißigackerer Arbeit in einem "kritischen Gedächtnis" zu bewahren und Anregung und Korrektiv für die "heutige Praxis" zu sein[2]. Eduard Weitschs Buch hat eine bildungspolitische Funktion erfüllt: der deutschen Öffentlichkeit die Bedeutung der EB für eine demokratische Integration ins Bewußtsein zu rufen[3].

Als Eduard Weitsch anläßlich seines 70. Geburtstages das Bundesverdienstkreuz verliehen wurde, wurde diese Anerkennung über die persönliche Ehrung hinaus als ein Vertrauensbeweis gegenüber der Volkshochschule und als Würdigung ihrer "mitbürgerlich-bildenden Leistung" gewertet[4]. Weitsch galt in seinen letzten Lebensjahren als der "große alte Mann" der deutschen Erwachsenenbildung.

Anläßlich einer Tagung des Deutschen Volkshochschulverbandes am 26.11.1953 in Bonn hat Theodor Heuss die erwachsenenbildnerische Leistung Eduard Weitschs in sehr persönlichen Worten gewürdigt. Das wichtigste sei, so deutete Theodor Heuss die pädagogische Ziel-

---

1) In: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig, hrsg. v. Paul Hermberg und Wolfgang Seiferth, Breslau 1932.
2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 7/8.
3) Vgl. Hermann Nohl, Dreißigacker, Die Schule ohne Katheder, in: Sammlung, 7.Jg., 1952, S. 518/519; F. Borinski, Die Schule ohne Katheder, in:"Briefe aus der Göhrde", Dez. 1952; Bernd Donnepp, Eduard Weitsch über Dreißigacker, in: Volkshochschule im Westen, Nr. 6/7, 1952.
4) Vgl. Zs. Kulturarbeit, 1/1954, S. 17.

setzung Eduard Weitschs, "daß die Menschen in einer Beziehung zueinander bleiben, weil nur von dieser menschlichen Seite her das Gefühl gemeinsamer Verantwortung wirklich gefördert werden kann"[1].

Am 29. Juni 1955 starb Eduard Weitsch im Alter von 72 Jahren in Deisenhofen bei München. Die deutsche EB und ein Teil der deutschen Öffentlichkeit hat in vielen Nachrufen auf die erwachsenenbildnerische Bedeutung Eduard Weitschs hingewiesen[2].

---

1) Theodor Heuss, Antwort auf eine Begrüßung, in: Volkshochschule im Westen, 5. Jg., S. 105, 1953

2) Nachrufe finden sich u.a.:
H. Lotze, Eduard Weitsch +, in: Kulturarbeit, H. 8, 1955, S. 150 f.;
W.G. Oschilewski, Fackelträger der Menschenbildung, zum Tode von Eduard Weitsch, Telegraf Nr. 152, 3. Juli 1955, S. 9; Eduard Weitsch +, in: Volkshochschule im Westen, 7. Jg. 1955, S. 27; Eduard Weitsch, in: Frankfurter Allgemeine v. 6.7.1955; Eduard Weitsch gestorben, in: Münchener Merkur v. 1. Juli 1955; Nachruf auf Eduard Weitsch, Sendung des Bayrischen Rundfunks, Sendung v. 2. Juli 1955, 18.00 - 18.35 Uhr; Max Reinhard, Eduard Weitsch, in: Lebendige Erziehung, H. 11, 1955, Eduard Weitsch zum Gedächtnis, * 25. Mai 1883 + 29. Juni 1955, Sonderheft der Volkshochschule im Westen, 1955.

III. Ursprünge und Tendenzen der freien Volksbildung zu Beginn der Weimarer Zeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann nicht auf alle Tendenzen und Einflüsse, die die Volkshochschule nach 1918 mitbestimmt haben, eingegangen werden. Die Darstellung beschränkt sich auf die Einflüsse, die die Volksbildungskonzeption Eduard Weitschs entscheidend mitgeformt haben.

Sowohl die Auseinandersetzungen um die 'richtige' Volksbildung, die verkürzt und mißverständlich auf die Alternation "alte" und "neue" Richtung reduziert wird, so, als handele es sich dabei um zwei Richtungen, die sich zeitlich ablösten[1], als auch die kritische Rezeption Nicolai Grundtvigs[2] spiegeln in verschiedenen historischen Dimensionen einen Wandel des kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Bewußtseins wieder und können Gesamttendenzen sichtbar machen.

---

1) Vgl. Eberhard Dieterich, Volkshochschule und geistige Entscheidung, Potsdam 1930, S. 13.
2) Erich Weniger sagte in seiner Antrittsvorlesung an der Christian-Albrecht Universität Kiel am 25. November 1929, Grundtvigs Schriften wirkten wie ein Beitrag zu der gegenwärtigen Lage der deutschen Volksbildung; seine Worte seien Antworten auf Fragen der Zeit (Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1964³, S. 172.

1 Die Neue Richtung

In der Geschichte der deutschen EB wird der Beginn der Neuen Richtung auf das Jahr 1909 festgelegt und mit den Namen Walter Hofmann und Robert von Erdberg in Verbindung gebracht[1].

Eine geistesgeschichtliche und sozialhistorische Analyse zeigt jedoch, daß Vorstellungen, die für die Neue Richtung konstruktiv waren und die gegen den Widerstand der bürgerlich-liberalen Volksbildung durchgesetzt werden mußten, schon vor 1909 latent vorhanden waren. Willy Strzelewicz hat mit Hinweis auf die Wilhelminische Epoche der Volksbildung nachgewiesen, daß eine konsequente selbständige Bildungsarbeit mit Erwachsenen mit fortschreitender Demokratisierung verknüpft sei und an der obrigkeitsstaatlichen, wie jeder autoritären Politik, auch dann rüttele, wenn diese Stoßrichtung ursprünglich gar nicht beabsichtigt gewesen sei[2]. Das Dogma der strikten negativen Neutralität, das eine systemstabilisierende Tendenz hatte, mußte von einer auf Demokratisierung hindrängenden Bewegung selbst in Frage gestellt werden[3], d.h. die Volksbildung konnte sich auf die Dauer der gesellschaftlichen und politischen Problemstellung nicht entziehen.

---

1) Vgl. E. Dieterich, Volkshochschule und geistige Entscheidung, a.a.O., S. 11;
vgl. Werner Picht, Das Schicksal .., a.a.O., S.153 ff.
vgl. Jürgen Henningsen, Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S. 153 ff.

2) W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, Soziologische Materialien, in: Gesellschaft und Erziehung, Heidelberg 1968, S. 14.

3) Die Etappen, die nach außen hin sichtbar die Überwindung der negativen Neutralität markieren, sind: die zweite Kriegs-Volksakademie des "Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung" in Heppenheim

Der Wandel der Volksbildung vor dem Kriege setzte mit einer Kritik an den Methoden der "verbreitenden Volksbildung"[1] ein. Wesentlicher jedoch als die negative Abgrenzung war der mit der Kritik verbundene Versuch, den Bildungsbegriff und das Bildungsziel neu zu bestimmen. Walter Hofmann stellte 1909 die Frage: "Wie muß das Mittel, die bibliothekarische Organisation beschaffen sein, um die seelischen Kräfte des Volkes in eine geregelte Bewegung setzen zu können? ... Mit welchem seelischen und geistigen Kräftestand werden wir bei dieser Volksbildungsarbeit rechnen müssen?"[2] Damit ist die Frage nach dem "Bildungsschicksal" des einzelnen gestellt.

In einer rückblickenden Betrachtung sieht Robert von Erdberg den entscheidenden Ansatz der Neuen Richtung darin, daß "die Bildungsarbeit vom Menschen aus ein-

---

(Herbst 1917); die Tagung des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen in Rothenburg (Herbst 1918); die von dem Referat Erwachsenenbildung beim Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung veranstaltete Volkshochschultagung in Mohrkirch-Osterholz (Sept. 1919).
Zum Problem der Neutralität vgl. Kap. IV.

1) Zur Bezeichnung "verbreitende" und "gestaltende" Volksbildung vgl. W. Hofmann, in: Archiv für Erwachsenenbildung II, S. 21 ff.

2) Walter Hofmann, Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek, in: Volksbildungsarchiv I, 1909, S. 56.
Das 1909 von Robert von Erdberg gegründete "Volksbildungsarchiv - Zentralblatt für das Bildungswesen" hatte sich die "wissenschaftliche Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen" zum Ziel gesetzt (vgl. J. Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S.9.)

gestellt werden muß"[1]. Das Bildungsideal konnte sich nicht mehr an objektiven Gehalten der "Kultur" orientieren. Bildung wird vielmehr als das "Verhältnis des einzelnen zur Kultur"[2] definiert. Wenn Robert von Erdberg, diesen Gedanken konsequent weiterführend, Volksbildung als das "Intensitätsverhältnis des Volkes zur Kultur"[3] bezeichnet, dann ergeben sich daraus weitreichende didaktische und methodische Konsequenzen.

Mit dem Postulat intensiver und individualisierender Bildungsarbeit[4] korrespondiert die Forderung nach Auswahl des "echten Kulturgutes". Robert von Erdberg, weist auf den historischen und gesellschaftlichen Wandel der Kultur selbst hin. Die Werte der Kultur könnten nicht den Anspruch erheben, "absolut für alle Schichten unseres Volkes zu gelten"[5]. Sie seien in einer ganz bestimmten Schicht der Gesell-

---

1) R. von Erdberg, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924, S. 47.
Von Erdberg unterscheidet drei Perioden der Volksbildung: 1. eine Periode, in der "die Arbeit vom Staate aus" eingestellt war (bis in die Mitte der neunziger Jahre); 2. eine Periode, die von der "Kultur" ausging (bis zum Ersten Weltkrieg); 3. eine Periode, in der die Volksbildung ihre Einstellung "vom Menschen aus" erfährt (vgl. von Erdberg, Vom Volksbildungsverein zur Volkshochschule, zit. nach Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 17.)

2) R. von Erdberg, in: Volksbildungsarchiv II, S.357.

3) R. von Erdberg, in: Volksbildungsarchiv II, S.357.

4) Walter Hofmann hatte die Forderung nach individualisierender, volksbildnerisch verantwortlicher Bildungsarbeit für den Bereich des Büchereiwesens so konkretisiert, daß "nicht blindlings jedes Buch zu jeder Zeit an jedermann" ausgeliehen werden sollte, und daß "das richtige Buch an den richtigen Mann" gebracht werden sollte (in: Concordia, 16. Jg., 1909, S. 303.)

5) R. von Erdberg, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, zit. nach Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 45.

schaft unter bestimmten geistigen und wirtschaftlichen Voraussetzungen entstanden und entwickelt worden. Eine Überprüfung dieser Voraussetzungen werde dazu führen, "daß wir uns wieder auf das Wesentliche unseres geistigen Besitzes besinnen"[1].

Da der Glaube an ein allgemein gültiges Bildungsideal, das sich an den objektiven Kulturgehalten ausrichtete[2], erschüttert war, mußte die Neue Richtung sich an einem neuen Bildungsideal orientieren. Sie fand es in der Humanitätsidee, wie sie sich im Denken des Neuhumanismus und der Klassik manifestiert hatte[3].

---

1) R. von Erdberg, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: 50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924, S. 33.
Auf die soziologische Bedingtheit der Kultur verweist Walter Hofmann: "Kultur, wenn anders sie eine lebendige Kultur ist, ist ja nichts anderes als das gemeinschaftliche Erleben eines bestimmten Kreises, einer bestimmten Schicht, einer bestimmten Klasse, bestimmt durch die gesamte soziale und biologische Struktur dieser Klasse, dieser Schicht, dieses Kreises"(Volksbildungsarchiv VII, S. 92). Hofmann folgert daraus, daß "jede echte Volksbildung klassenmäßig, standesmäßig, volksmäßig" bestimmt sei.
Auch Theodor Bäuerle verweist auf den Klassencharakter der Kultur, wenn er feststellt: "Volksbildung hat einen revolutionären Ursprung, sie hat ihre mächtigsten Antriebe erst aus dem Gegensatz des 'Volkes' zu den herrschenden Klassen und zu der Wissenschaft als dem Monopol der oberen Klasse" (Staat, Volk und Bildung, in: v.Erdberg - Bäuerle, Volksbildung, Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat, Berlin 1918, S. 67.)

2) Vgl. R. von Erdberg, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, a.a.O., S. 33 ff. Flitner nennt drei Motive der extensiven Volksbildung, in denen das vorgeschriebene Bildungsideal wirksam gewesen sei:
1. der Gedanke der Allgemeinbildung
2. der Gedanke der Aufklärung
3. die Überzeugung, daß Wissen Macht sei.
(Extensive und intensive Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen, 14.Jg., 1930, S. 4).

3) Zur Humanitätsidee bei Weitsch und Angermann vgl. Abschnitt V, 1.1.

Der wiederentdeckte Humanitätsgedanke schien, wie Eberhard Dieterich feststellte, der Volksbildung "Allgemeingültigkeit" zu geben[1]. "War nicht in diesem Ideal der reinen Menschenbildung ein Band gegeben, das geeignet schien, die verschiedensten Volksschichten zu umschlingen"[2].

Das Humanitäts- und Persönlichkeitsideal Robert von Erdbergs weist aristokratische Elemente auf, die er nicht dadurch überwinden konnte, daß er die Humanitätsidee mit der Idee der "nationalen Kultur" in Verbindung brachte[3].

Dagegen weitet Theodor Bäuerle die Humanitätsidee nach zwei Richtungen aus. Bildung als "universale Kräfteschulung" heißt - Bäuerle wendet sich damit gegen eine einseitige Intellektualisierung - "Gestaltung des ganzen Menschen, also von Kopf, Herz und Hand, und zwar nicht nach einem außerhalb gelegenen Ideal, sondern nach den im Individuum selber wurzelnden Persönlichkeitswerten"[4].

Zum anderen überwindet Bäuerle den individualistischen und aristokratischen Ansatz von Erdbergs[5], indem er der Volksbildung, die sich der Humanitätsidee verpflichtet fühle, die Aufgabe zuweist, "durch ihre Ar-

---

1) E. Dieterich, Volkshochschule und geistige Entscheidung, a.a.O., S. 15.
2) E. Dieterich, Volkshochschule und geistige Entscheidung, a.a.O., S. 15.
3) R.von Erdberg: "Wir fordern Volksbildung, weil wir eine nationale Kultur wollen" (50 Jahre freies Volksbildungswesen, a.a.O., S. 32).
4) Theodor Bäuerle, Staat, Volk und Bildung, a.a.O., S. 68.
5) "Sie (die Volksbildung) ist vom Standpunkt der Bildung aus das demokratische Gegenteil zur aristokratischen sogenannten 'höheren Bildung'" (Th. Bäuerle, Staat, Volk und Bildung, a.a.O., S. 69).

beit zur Weckung von Persönlichkeitswerten innerhalb des Massenlebens" beizutragen[1]. Theodor Bäuerle versucht, die Humanitätsidee mit dem Gedanken der Lebensbildung zu verbinden[2]. Während Bäuerle die Idee der Lebensbildung sozial akzentuiert, hat Eugen Rosenstock ihre politische und gesellschaftliche Bedeutung herausgestellt und damit den Rahmen der humanistischen und sozialen Zielsetzung gesprengt.

Die neue Bildung, betont Rosenstock, habe die soziale, die gemeinschaftliche Frage in den Mittelpunkt zu stellen, "sie muß daher selbst soziale, gesellschaftliche Bildung sein ... politische Bildung ... ist das erste, was wir brauchen"[3]. Lebensbildung im Sinne Eugen Rosenstocks bedeutet Teilhabe an der Gestaltung der gesellschaftlichen Beziehungen. Wesenhafte Bildung eines Menschen verwirkliche sich, wenn "die werthaften Sinngehalte seiner gesellschaftlichen Welt mit ihm zu einer Einheit verwachsen, wo sie in und an ihm lebendige Form geworden sind"[4].

---

1) Th. Bäuerle, Staat, Volk und Bildung, a.a.O., S.68.
2) Vgl. Th. Bäuerle, Arbeiterbildung, Berlin 1924
3) E. Rosenstock, Das Dreigestirn der Bildung, in: Picht - Rosenstock, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 34. Vgl. Abschnitt V, 2,2,4.
4) E. Rosenstock, zit. nach E. Dieterich, Volkshochschule und geistige Entscheidung, a.a.O., S. 58. "Politisch muß die Bildung sein, wenn sie das Volk erneuern soll" (zit. nach F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 82).
Der Begriff der politischen und gesellschaftlichen Bildung findet sich bei Rosenstock an vielen Stellen (vgl. Das Dreigestirn der Bildung, a.a.O., S. 34, 36, 38).

Eugen Rosenstock war überzeugt, daß die "neue Bildung", die eine politische Bildung ist, einen Beitrag zur Erneuerung des Volkes leisten könne, da sie "Leben" und "Wissenschaft", "Glaube" und "Wissen" zu einer neuen Einheit verbindet.

Die Neue Richtung repräsentiert verschiedene und zum Teil sich widersprechende Grundpositionen der Theorie des freien Volksbildungswesens der Weimarer Zeit[1]. In der Kritik an der egalisierenden, unreflektierten Weitergabe von Wissenstatbeständen, wie auch in der Skepsis gegenüber Kulturoptimismus und Fortschrittsglauben der extensiven Volksbildung hat die Neue Richtung ihre gemeinsame Basis.

Schien diese Kritik zunächst lediglich eine Methodenkritik zu sein, so machten der militärische und politische Zusammenbruch, die Erschütterung des kulturellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses deutlich, daß sie darüber hinaus ein Ausdruck des Zweifels und der Skepsis gegenüber der bestehenden Kultur überhaupt war. So deutet Robert von Erdberg die Methode und den Gehalt der alten Richtung als Symptome der "allgemeine(n) Kulturkrise".[2] Er wirft der alten Richtung "mechanisierte Betriebsamkeit", "liberalistischen Rationalismus und Fortschrittsglauben" sowie einen "verhängnisvollen Einfluß der Aufklärung" vor.

---

1) Jürgen Henningsen, der mehrere Studien der Erforschung der Neuen Richtung gewidmet hat, hat kein hinreichend differenziertes Bild dieser Bewegung gegeben. Die "politische und gesellschaftliche Wende" der Neuen Richtung wird in seiner Darstellung nicht sichtbar.

2) Vgl. R. von Erdberg, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule (zit. nach Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 14).

Die Methodenkritik mündet in eine allgemeine Kulturskepsis und -kritik ein[1]. In der Situation eines sichtbar gewordenen Kulturverfalls müsse es Aufgabe der Volksbildung sein, einen Beitrag zu einer tiefgreifenden Erneuerung der Kultur und der Lebensformen zu leisten[2]. So trifft sich die "vom Menschen aus" orientierte Neue Richtung, die gegenüber der Überbetonung intellektueller Fähigkeitenauf die Bildungsrelevanz der Kräfte des Gefühls und des Willens hinweist[3], mit ähnlich kulturkritisch akzentuierten Strömungen der bürgerlichen Jugendbewegung[4], der Lebensphilosophie und der Reformpädagogik[5].

---

1) Vgl. H. Sievers, Die Kultur- und Bildungskrisis der Gegenwart, in: Freie Volksbildung, 3.Jg. 1928, S. 305 ff.
2) W. Flitner stellt in seinem "Plan einer deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung" die Volksbildungsbewegung in einen Zusammenhang mit der deutschen und europäischen Kulturkatastrophe, "die im Kriegsbeginn liegt und im Kriegsende, also nicht als Folge der Revolution" (in: Die deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, Das erste Jahr, Stuttgart 1927, S. 16). Gegenüber dieser Interpretation der Kriegsniederlage durch Flitner und Nohl (vgl. Abschnitt VI,1.2) hat H. Tietgens Vorbehalte angemeldet. Tietgens schreibt, angesichts dieser eigenartigen "Kriegsfolgelast" sollte man den allgemeinen Hintergrund nicht übersehen, "der nach 1918 EB in einem vornehmlich antiaufklärerischen Sinne verstehen ließ". (Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, Göttingen 1969, S. 11.)
3) Dieser Gedanke findet sich besonders bei den Thüringer Volksbildnern. (Vgl. Abschnitt V, 3,3)
4) Über die Zusammenhänge zwischen Volksbildung und Jugendbewegung, vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1949.
5) Auf den Zusammenhang der Volksbildung mit vergleichbaren Strömungen der Reformpädagogik wurde der Verfasser eindringlich von Reinhard Buchwald hingewiesen (Brief an den Verf. v. 16.6.1969).
Vgl. Erich Weniger, Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim, 3.Aufl. 1964, S. 59 ff.

Eine kritische Beurteilung der Neuen Richtung, die wesentlich von den Theoretikern der Volksbildung geprägt wurde, muß den Eindruck vermeiden, als repräsentiere der Kreis um Robert von Erdberg die gesamte Volksbildung der Weimarer Zeit[1].

Da die Neue Richtung zunächst auf die Auseinandersetzung mit der alten Richtung fixiert war, wird der Blickpunkt allzusehr in die Vergangenheit gerichtet. Die positive Entwicklung der Weimarer Volksbildungsbewegung, ihre Hinwendung zur politisch-sozialen Wirklichkeit, wird somit nicht angemessen berücksichtigt[2].

Wenn auch der gesellschaftliche und politische Bildungsansatz Eugen Rosenstocks zunächst von der romantischen Vorstellung überdeckt wurde, Volksbildung könne, indem sie eine geistige Volksgemeinschaft vorbereite, zur Überwindung sozialer Gegensätze beitragen[3], so hat doch der letzte Volkshochschultag der Weimarer Zeit in Breslau 1930 das Bemühen, ... "die Politik immer in das höhere Ziel der gemeinsamen Volkskultur einzubauen"[4], deutlich gemacht.

---

1) Sowohl bei Henningsen als auch bei Picht entsteht dieser Eindruck.
2) Das zeigt sich besonders in der Gesamtbewertung der Volksbildung der Weimarer Zeit durch Werner Picht (vgl. Das Schicksal..., S. 206 ff).
In diesem Zusammenhang kann auf die persönliche Entwicklung Franz Angermanns, Adolf Reichweins und Emil Blums hingewiesen werden (vgl. F. Borinski, Kritische Bemerkung zu Werner Picht, in: Volkshochschule im Westen, 3.Jg., 1951, S. 8).
3) Vgl. W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 15.
4) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 83; vgl. dazu Abschnitt II, 2.2 und VI, 7.

Die didaktischen und methodischen Leistungen der Neuen Richtung, die sich in Theorie und Praxis besonders bei Eduard Weitsch und Franz Angermann nachweisen lassen[1], können als entscheidender Fortschritt in der Geschichte der deutschen EB gewertet werden, hinter den auch die gegenwärtige EB nicht zurückfallen darf. Gegenüber dem berechtigten Einwand, jene wichtigen methodischen und didaktischen Ansätze, wie sie in der Arbeitsgemeinschaft und den anderen seminaristischen Arbeitsformen der EB sich gezeigt hätten, seien ursprünglich mit romantischen Ideologien von Volkserneuerung verbunden gewesen, hätten antirationalistische, gegenaufklärerische, antizivilisatorische und antiwissenschaftliche Strömungen in sich aufgenommen[2], muß darauf hingewiesen werden, daß die Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit sich selbst einem Prozeß der Entideologisierung methodischer Sachverhalte unterzogen hat. Die Ergebnisse der Tagungen in Prerow und Bad Grund 1931 sind deutliche Zeichen dieses permanenten Prozesses der Reflexion und Selbstkritik. Zugleich sind Prerow und Bad Grund Beweise gegen die These Werner Pichts vom allgemeinen Scheitern der Volksbildung der Weimarer Zeit[3].

Der Problemzusammenhang von intensiver, individualisierender Bildung und Massenbildung wurde gerade von

---

1) Vgl. Abschnitt V,2 und V,3.
2) Vgl. H. Tietgens, Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Romantik, a.a.O., S. 11; W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, Soziologische Materialien, a.a.O., S. 15.
3) Vgl. Werner Picht, Das Schicksal, a.a.O., S. 207 ff. und S. 219.

dem Kreis um Robert von Erdberg in seiner Bedeutung nicht erkannt[1]. So konnte die Neue Richtung, wie Strzelewicz feststellt, weder "die gesellschaftsbezogene Umgestaltung der Bildungsmöglichkeiten"herbeiführen[2] noch die Spaltung der sogenannten bürgerlichen Bildung und der Arbeiterbildung überwinden. Die bedeutenden Ansätze der Weimarer Zeit zu einer realistischen Arbeiterbildung finden sich so bei jenen Volksbildnern, die ihre Bildungskonzeption teilweise gegen ideologische Vorbehalte führender Repräsentanten der Neuen Richtung durchgesetzt haben[3] und die sich selbst des Problems der Massenbildung bewußt waren, ohne es jedoch ganz lösen zu können.

---

1) Vgl. W. Picht, Das Schicksal der Volksbildung, in: Hochland, 4.Heft, 1930/31, S. 305.
2) W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 16.
3) Vgl. K. Meyer, Arbeiterbildung, a.a.O., S. 221 ff.

2 Die deutsche Grundtvig- Rezeption - Der Gedanke der Heimvolkshochschule

In einer Rezension zur Grundtvig-Ausgabe von Johannes Tiedje[1] nennt Erich Weniger drei Hauptmomente der Volksbildungslehre Nicolai Grundtvigs: "Der Ausgang von einer Notlage oder Krisis; die Hoffnung auf eine Wiedergeburt, das Bewußtsein einer neuen Zeit; der Ausgang vom Leben des einzelnen wie des Volkes, die Erfahrung einer Aufgabe, aus der dann eine pädagogische Bewegung erwächst"[2]. Weniger deutet die "einheitliche Konzeption" Grundtvigs als einen "Beitrag zur gegenwärtigen Lage der deutschen Volksbildung"[3], da sie in einer ähnlichen Lage unter den Bedingungen seiner Zeit, seines Volkes und in dem Zusammenhang mit der romantischen Bewegung entwickelt, belebende Einsichten erarbeitet habe, die "wesentliche Grundlagen auch einer modernen Volksbildungslehre geben können"[4].

Die historisch-politische und geistesgeschichtliche Lage Dänemarks zur Zeit Nicolai Grundtvigs weist nach der Überzeugung Erich Wenigers "überraschende Analogien zu der geistigen Lage nach der Novemberrevolution"[5] in Deutschland auf.

---

1) J. Tiedje, N.F.S. Grundtvig Schriften zur Volkserziehung und Volkheit, hrsg. v. Johannes Tiedje, Jena 1927, 2 Bde.
2) E. Weniger, in: Freie Volksbildung, 3.Jg., 1928, S. 438.
3) E. Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, a.a.O., S. 172.
4) E. Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, a.a.O., S. 173.
5) E. Weniger, Artikel "Volksbildung", in: Sachwörterbuch der Deutschkunde, Bd. II, Leipzig 1930
Auch Weitsch glaubt, daß "ähnlich wie in Dänemark nach 1864" auch in Deutschland "eine Volkskultur werden kann". (Weitsch, An den geistigen Adel deutscher Nation, in: Die Tat, Reihe 1, Neue Wege zum Aufbau Deutschlands, Jena 1919, S. 76.)

Nicolai Frederik Severin Grundtvig[1] hat in der Idee der Volkshochschule dem dänischen Volk einen Weg kultureller und politischer Erneuerung gewiesen.

Obwohl Grundtvig seine Volksbildungslehre aus einem umfassenden geistesgeschichtlichen Zusammenhang entwickelt, gehen seine programmatischen Ideen von konkreten politischen Anforderungen aus. So schreibt Grundtvig in seinem ersten Flugblatt, das die Idee der Volkshochschule proklamiert: "Die Erziehung der einfachen Leute muß notwendigerweise Hand in Hand gehen mit den Provinzialräten. Sie darf nicht in einer Jungen-Schule gegeben werden, sondern muß in einer Schule für Erwachsene stattfinden und muß bestrebt sein, den Schülern die Ausbildung und Einsicht zu geben, die sowohl für die Mitglieder der Provinzialräte wie für die Wähler erforderlich ist"[2].

Der Europäische Volkshochschulgedanke ist so von seinem Ursprung her mit dem demokratischen Gedanken ver-

---

1) Aus der umfangreichen Grundtvig-Literatur sollen hier nur genannt werden:
Hal Koch, Grundtvig, Leben und Werk, Köln-Berlin 1951;
Poul Engbert, N.F.S. Grundtvig, Ein nordischer Volkserzieher, Stuttgart 1950;
Fritz Wartenweiler, Ein nordischer Volkserzieher, Die Entwicklung N.F.S. Grundtvigs zum Vater der Volkshochschule, Bern 1913;
Edvard Lehmann, Grundtvig, Tübingen 1932.

2) Zitiert nach F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 22.

knüpft[1]. Die Volkshochschule hat die Aufgabe, Mitglieder und Wähler des dänischen Staatsrates für ihre politischen Aufgaben vorzubereiten.

Allerdings setzt eine Volkshochschule, die ihre demokratische und zugleich nationale Aufgabe erfüllen kann - die liberal-demokratischen Verfassungsbestrebungen Dänemarks zur Zeit Grundtvigs spiegeln zugleich das Erwachen des nationalen Selbstbewußtseins wieder - eine Neubestimmung ihrer Bildungsideen voraus. In radikaler Auseinandersetzung mit dem Humanismus[2] und in einer Neubestimmung dessen, was "wirkliche Aufklärung ist", hat Grundtvig den Gedanken einer Volksbildung entwickelt, die die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten, ein "verhängnisvolles Erbe des Humanismus", zu überwinden in der Lage ist.

Grundtvig, "der größte Gegenspieler des Humanismus, der einzige, der diesen auf seinem eigenen Felde der Geschichtlichkeit und der Geistesbildung zu schlagen unternahm"[3], sah in der humanistischen, lateinischen Bildung die Ursache für die Entfremdung der nationalen nordischen Kultur. Den gelehrten Lateinschulen mit ihrem akademischen Bücherwissen, den "Schulen zum Tode"[4], stellt Grundtvig die Heimvolkshochschule,

---

1) F. Borinski hat nachgewiesen, daß Wort und Begriff der mitbürgerlichen Erziehung der dänischen und schwedischen Volkshochschule zu verdanken sind. (Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 21).
2) Vgl. Hollmann, Die dänische Volkshochschule, a.a.O., S. 23 ff.
3) E. Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, a.a.O., S. 174.
4) Grundtvig (Tiedje I,60).

die "Schule für das Leben"[1] gegenüber.

Die "natürliche und volkstümliche Aufklärung"[2], die im Gegensatz zur französischen Aufklärung Voltaires und Diderots steht, gründet in der "Geschichtlichkeit des Daseins". Die Grundlage der wahren historischen Aufklärung, deren Aufgabe es ist, "die irrationale Tiefe der menschlichen Existenz sichtbar zu machen[3], ist eine neue Wissenschaft, die "allein um des Lebens, des Menschenlebens willen da ist"[4].

Grundtvig fordert eine Wissenschaft, "die sich nicht nur auf alles Erkennbare erstreckt, sondern es auch in einem lebendigen Begriff befaßt und mit einem allseitigen Ziel: der Erklärung des Menschenlebens in all seinen Richtungen und Verhältnissen, verfolgt"[5]. Dann erst werde die Wissenschaft in Wahrheit praktisch, wenn sie beständig vom Leben ausgehe und auf seine

---

1) Grundtvig (Tiedje I,60)
2) Grundtvig (Tiedje I,124)
3) E. Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, a.a.O., S. 184.
4) Grundtvig (Tiedje II,323)
   Zum Verhältnis von Wissenschaft und Volksbildung, von wissenschaftlichem und volkstümlichem Denken
   vgl. Abschnitt V, 3,3.
5) Grundtvig (Tiedje I,266)

Erklärung hinziele. Das menschliche Leben gründet nach Grundtvig in seiner Geschichtlichkeit. Somit ist die Geschichte die Grundlage der Wissenschaft; sie ist das wahrhaft Reale[1].

Da das Leben des einzelnen nur aus seiner Geschichtlichkeit erklärt werden kann, und die persönliche Lebensgeschichte des einzelnen wiederum in Parallelität zu den Stufen der Weltgeschichte steht, dient die Universalgeschichte sowohl zur Erklärung der Welt als auch zur Aufklärung über das Leben des Volkes wie das des einzelnen[2].

Die historische Aufklärung kann sich nicht auf die Mittel und Methoden der alten Wissenschaft berufen. Nicht durch Schriften und Bücher, sondern durch das "lebendige Wort", durch die freie Rede, kann "in verständiger Weise über die historische Entwicklung der Menschennatur zur Klarheit und über das natürliche Wirken der Geschichte in Staat, Kirche, Schule gesprochen werden"[3].

---

1) Vgl. W. Weniger, Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, a.a.O., S. 187.
2) Die "universalhistorische Aufklärung" ist die"universalgeschichtliche Erklärung des Lebens mit nordischen Augen im Lichte des Christentums", (Grundtvig, Tiedje II, 12)
Nordisch-mythologische und christliche Elemente bestimmen nach Grundtvig den Gang der Weltgeschichte (vgl. Hal Koch, Grundtvig, a.a.O., S. 163 ff.).
In dem Geschichtsverständnis Grundtvigs zeigen sich deutlich die Einflüsse der deutschen Romantik. Eine geistesgeschichtliche Untersuchung über die Beziehung Grundtvigs zu Herder, Fichte und Schelling, die schon E. Weniger als dringend notwendig empfand, (Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung, a.a.O., S. 174) liegt noch nicht vor.
3) Grundtvig, Tiedje II, 264).

Die deutsche Grundtvig-Rezeption setzte erst im 20. Jahrhundert ein[1]. 1904 erschien eine Denkschrift Friedrich Lemkes: "Die dänische Volkshochschule nebst Plan einer deutschen 'ländlichen Volkshochschule'"[2], die allerdings außerhalb Schleswig-Holsteins wenig Beachtung fand. Ein Jahr später verfaßte Rönberg-Madsen eine Dissertation über "Grundtvig und die dänischen Volkshochschulen"[3], die für die deutsche Grundtvig-Rezeption jedoch kaum von Bedeutung war.

Die ersten deutschen Heim-Volkshochschulen entstanden in Schleswig-Holstein. 1905 wurde Tingleff, 1906 Albersdorf, 1907 Mohrkirch-Osterholz und 1910 Norberg auf Alsen gegründet[4]. Diese Heimvolkshochschulen, die zwar dänische und schwedische Erfahrungen aufgriffen, können jedoch wegen der Begrenzung ihrer pädagogischen und bildungspolitischen Zielsetzung nicht als genuine Formen einer Heimvolkshochschule nach dänischem Beispiel angesehen werden[5].

---

1) 1888 erschien ein subjektiver Erfahrungsbericht von Leonhard Marholm, Volkshochschule in Dänemark, o.O.
2) Friedrich Lemke, in: Zeitschrift für das gesamte Fortbildungswesen in Preußen, Sonderheft, Kiel 1904.
3) Rönberg-Madsen, Grundtvig und die dänischen Volkshochschulen, Pädagogisches Magazin, H.253, Langensalza 1905
4) Vgl. F. Laack, Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 36.
5) Vgl. Gerhard Steindorf, Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland, Osnabrück 1968, S. 41 ff.

Erst nach dem Ersten Weltkrieg beginnt sich die Heimvolkshochschulidee in Deutschland durchzusetzen. Eduard Weitsch hat den entscheidenden Beitrag dazu geleistet. Ähnlich wie in Dänemark zur Zeit Grundtvigs steht der Heimvolkshochschulgedanke in Deutschland in engster Verbindung mit demokratischen Bestrebungen. Zweifellos war es für die Entwicklung der deutschen Heimvolkshochschule von Bedeutung, daß die Rezeption der Ideen Grundtvigs durch das Buch von Anton Heinrich Hollmann vorbereitet wurde[1], der den demokratischen Gedanken der dänischen Heimvolkshochschule besonders akzentuierte[2].

Die Volksbildungslehre Grundtvigs hat nicht nur auf die deutsche Heimvolkshochschulbewegung, sondern auch auf die Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit insgesamt einen starken Einfluß ausgeübt, weil sie sich

---

1) Vgl. H.Behrendt - N.Lochner, Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschule, Osnabrück 1966, S. 47 ff.
Da Grundtvig nicht durch seine eigenen Schriften, sondern nur durch Sekundärliteratur bekannt wurde, (vgl. W.Picht, Das Schicksal.., a.a.O., S. 118/19) konnte der Gesamtzusammenhang der Grundtvig'schen Volksbildungslehre nicht vermittelt werden. Schon Hollmann hat auf die Gefahr hingewiesen, "daß ein großer und fruchtbarer Gedanke verwässert wird, indem man den Namen und einige Äußerlichkeiten der Sache entlehnt, deren Inhalt man nicht richtig erfaßt hat". (Hollmann, Die dänische Volkshochschule, S. XI).
Sowohl die christlich-nationale Volkshochschulrichtung im Sinne Hans v. Lüpkes wie die völkisch-romantische Richtung eines Bruno Tanzmann, die sich beide auf Grundtvig berufen, zeigen, wie durch Isolierung bestimmter Gedanken die originäre Volkshochschulidee Grundtvigs verändert wurde.

2) In der 2.Auflage der "Dänischen Volkshochschule" wird schon im Titel der Zusammenhang von Volkshochschule und Demokratie hergestellt:"Die dänische Volkshochschule und die Geistesgrundlage der Demokratie" (Berlin 1919).

scheinbar lückenlos in den Gedankenkreis der Neuen Richtung einfügte[1].

Wenn auch Grundtvigs Kampf gegen die humanistische Bildung, gegen die deutsche und römische Gelehrsamkeit, gegen die "falsche Aufklärung" eine tiefere Dimension hatte, so konnte doch die Neue Richtung in ihrer Kritik und grundsätzlichen Skepsis gegenüber den Methoden und Inhalten der verbreitenden Volksbildung einen vergleichbaren Ansatz sehen.

Die dritte Epoche der deutschen Volksbildung, die ihren Orientierungspunkt "vom Menschen aus" nahm, findet in der Forderung Grundtvigs, jede echte Aufklärung müsse in ihrem letzten Grunde dem Eigenleben des einzelnen entstammen oder in ihm erprobt werden[2], gleichsam eine Bestätigung ihrer didaktischen und methodischen Grundsätze[3].

Entscheidend jedoch war die Tatsache, daß die deutsche Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit, die von dem Gedanken ausging, die Volkshochschule könne einen wesentlichen Beitrag zur Volkserneuerung und zur Volksintegration leisten[4], sich auf Grundtvig berufen

---

1) Vgl. Hans Dietrich Raapke, Erwachsenenbildung als Volksbildung, a.a.O., S. 274.
2) Vgl. Grundtvig (Tiedje I, 37)
3) Vgl. Abschnitt V, 2,3,4.
4) Zur Deutung der Volksbildung als Volk-Bildung vgl. Georg Brenner, Volkshochschule und Volkwerdung, Leipzig 1940;
Hans Kappe, Volksbildung und Volkbildung - Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen, a.a.O.

konnte. Erhoffte sich doch Grundtvig von der Volksbildung, der "Volksaufklärung im richtigen Verstande", eine Regeneration des Volkslebens selbst[1].

Viele Volksbildner der Weimarer Zeit sahen in Grundtvigs Kulturkritik eine auf die eigene Zeitsituation übertragbare Analyse[2].

Auch Eduard Weitschs Volksbildungskonzeption muß im Rahmen dieser ideengeschichtlichen Zusammenhänge gedeutet werden. Dabei wird zu untersuchen sein, in welchem Maße Eduard Weitsch Ideen nur rezipiert, und in welchem Maße er selbst kreativ Entscheidendes zur Theorie der Volksbildung beigetragen hat.

---

1) Vgl. Grundtvig (Tiedje II,24), Zur Bedeutung des Begriffes "Volkheit" für die Volksbildungslehre Grundtvigs vgl. Hal Koch, Nicolai Frederik Severin Grundtvig 1783 - 1872, Bremer Beiträge, Bremen 1960, S. 19 ff.

2) Vgl. Hans Dietrich Raapke, Erwachsenenbildung als Volksbildung, a.a.O., S. 274 ff.

IV. Das Relativismus- und Neutralitätsproblem in der freien Volksbildung

1 Relativismus als Methode

Relativismus und Neutralität sind Schlüsselworte für das Verständnis des freien Volksbildungswesens in der Weimarer Zeit[1]. Konstituierte sich doch die deutsche Volkshochschule in der Auseinandersetzung um die Frage, welche Stellung das Individuum innerhalb eines weltanschaulichen und politischen Bezugssystems einzunehmen habe.

Die Jahre 1925 - 28 bildeten den Höhepunkt dieser Auseinandersetzung. Die Bedeutung, die das Neutralitätsproblem für die freie Volksbildung hatte, läßt sich aus der Tatsache schließen, daß die Hohenrodter Wochen des Jahres 1928 sich im besonderen diesem Problem widmeten[2]. Die Jahre 1929-30 bedeuteten in der Geschichte der freien Volksbildung eine Wende[3]. Edu-

---

1) Über das Verhältnis von Relativismus und Neutralität vgl. F. Angermann, Die freie Volksbildung, a.a.O., S. 138/39.

2) "Weltanschauung und Erwachsenenbildung" hieß das Thema. Die Referate hielten Wilhelm Flitner: "Die Bedeutung der Weltanschauung innerhalb des Bildungsproblems, geschichtlich und grundsätzlich";
Otto Stählin: "Weltanschauliche Wissenschaft und wissenschaftliche Weltanschauung";
Wilhelm Michel: "Die weltanschauliche Funktion der Kunst der Gegenwart";
Martin Buber: "Philosophische und religiöse Weltanschauung";
Erich Weniger: "Begriff und Formen der Weltanschauung";
Paul Hermberg: "Weltanschauung und Wirtschaft";
Fritz Kaphan: "Das Problem der Neutralität";
Walter Hofmann: "Zur Frage der weltanschaulich nicht gebundenen Volksbildung innerhalb des Proletariats";
Robert v.Erdberg: "Die Stellung des Staates zu der gebundenen und ungebundenen Volksbildungsarbeit";
vgl. Tagungsberichte des Hohenrodter Bundes, 2.Bd. als Mskr. gedr. Stuttgart 1929; und: Freie Volksbildung, 3.Jg., 1928, S. 450-452.

3) Eduard Spranger (Der Sinn der Voraussetzungslosig-

ard Weitsch spricht in dem programmatischen Aufsatz "Die Lage der Erwachsenenbildung" von einer neuen Epoche der Volksbildung[1]. Diese Epoche sei dadurch gekennzeichnet, daß die Neutralitätsproblematik an Aktualität verliere[2]. Die Diskussionen über das Neutralitätsproblem hätten Klarheit über die Grundpositionen volksbildnerischen Wirkens geschaffen. Selbstkritisch fügt Weitsch hinzu, es habe sich um einen gewissen Umweg gehandelt, wenn auch um einen fruchtbaren, der über die Volkshochschule hinaus zur theoretischen Klärung der Standpunkte beigetragen habe. Diese Wende hatte eine Entsprechung in der gesamtpädagogischen Reflexion, die in Theodor Litt am eindringlichsten repräsentiert wird[3].

Die Namen Weitsch und Dreißigacker sind mit dem Relativismus- und Neutralitätsproblem verbunden. Fritz Otte erörtert diese Frage exemplarisch, indem er auf die Position "Weitsch-Dreißigacker" hinweist. In diesem Zusammenhang nennt er Neutralität "das ehrwürdigste Problem der Volkshochschule". Otte unterscheidet drei Entwicklungsstufen: "Sie war in den Anfängen der Bewegung Voraussetzung, dann wurde sie zum Schlagwort, mit dem alle alte Volksbildungsarbeit schlecht

---

keit in den Geisteswissenschaften, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1963, Unveränderter Neudruck der ersten Auflage von 1929, S.4) konstatiert für den Bereich der Geisteswissenschaften im Jahre 1929 eine große Zahl von Kräften , mit denen Weltanschauung und Wertentscheidung "nicht nur als inhaltliche Aufgabe der Geisteswissenschaften, sondern schon als ihre Wurzeln erscheinen".

1) E. Weitsch, Die Lage der Erwachsenenbildung und die Haltung der Zeitschrift, in: Freie Volksbildung, 5.Jg., 1930, S. 229-235.
2) E. Weitsch, Die Lage ..., a.a.O., S. 229.
3) Vgl. Spranger, Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit ..., a.a.O., S. 5 f.

gemacht und vernichtet werden sollte. Schließlich wurde sie veredelt und ist so wieder zur Voraussetzung der modernsten geworden"[1]. Mit dieser Schematisierung wird Otte dem Sachverhalt nicht gerecht. Die abstinente Neutralität der Epoche der extensiven Volksbildung hat mit dem Neutralitätsproblem der Neuen Richtung nur den Namen gemein. Unklar bleibt, was inhaltlich mit dem Begriff "veredelt" gemeint ist. Ebenso unpräzise ist die zeitliche Abgrenzung.

Einen tieferen Einblick in die Fragestellung vermittelt die Arbeit von Paul Steinmetz, der selbst Lehrer in Dreißigacker war. Steinmetz verweist auf den kulturkritischen Ausgangspunkt der neutralen Richtung. Zugleich interpretiert er die Neutralität aus der Antiposition zu einem "verbürgerlichten Bildungsideal"[2]. In seinen Überlegungen zum Relativismus- und Neutralitätsproblem geht Steinmetz auf den bekannten Vorwurf ein, daß intellektuelle Einsicht in die Relativität der eigenen Position besonders bei intellektuell Naiven, die an ethische Normen und Willensdirektiven gebunden seien, "willenshemmend und geistig entwurzelnd" wirken könne[3]. Die Grenze der Relativierung sei in der menschlichen Verantwortung des Lehrers begründet.

Eine erste umfassende Darstellung des Neutralitätsproblems der Weimarer Epoche findet sich bei Werner

---

1) F. Otte, Wesen und Gestalt der deutschen Volkshochschule, Diss. Berlin 1928, S. 63.
2) P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 127/129.
3) P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 129.

Picht[1]. Picht bemüht sich, den Unterschied zwischen der abstinenten Neutralität und der relativen, bzw. der institutionellen Neutralität aufzuzeigen. Er wirft der "vom Menschen aus orientierten" EB vor, sie habe eine pädagogische Neutralität proklamiert, "welche einer Bekenntnislosigkeit zwar nicht des Erziehers, aber der Erziehung gleichkommt"[2]. Ein pädagogischer Eros sei jedoch notwendig, den der einzelne Erzieher nicht aufzubringen vermöge, "sondern der in Volk und Staat lebendig sein muß, um im Erziehungswesen zur Wirkung zu kommen"[3].

Die Darstellung Pichts kann nicht befriedigen. Picht hat nicht ernsthaft den Versuch unternommen, die Vielschichtigkeit des Begriffes Neutralität zu ergründen. Bezeichnend dafür ist die Tatsache, daß Picht auf den grundlegenden Aufsatz von Franz Angermann nicht eingeht[4]. So beruhen seine Urteile bisweilen auf Fehl-

---

1) W. Picht, "Das Neutralitätsproblem" (in: Das Schicksal .., a.a.O., S. 98-113).
2) W. Picht, Das Schicksal .., a.a.O., S. 109; Picht gibt für diese These den Satz von Georg Geißler als Beleg an: "Echte Erziehung ist im richtig verstandenen Sinn immer bekenntnislos". (G. Geißler, Die Autonomie der Pädagogik, Langensalza 1929,S.113)
3) W. Picht, Das Schicksal .., a.a.O., S. 110.
4) Franz Pöggeler nennt die Angermannsche Untersuchung zum Relativismus in der freien Volksbildung einen 'genialen Essay', durch den christliche Bildung erneut erfahren habe, daß der Mensch seine Vernunft voll aufzubieten habe, um wahrhaft menschlich zu handeln. (Einführung in die Andragogik, Grundfragen der Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1957, S. 216/217.)

interpretation oder Nicht-zur-Kenntnisnahme wichtiger Dokumente. Es findet sich im Werk Pichts kein hinreichender Ansatz, das Neutralitätsproblem in den geistesgeschichtlichen Zusammenhang einzuordnen. Die Darstellung ist vor allem deshalb unbefriedigend, weil die Pichtsche Terminologie unpräzise und zum Teil widersprüchlich ist. Das zeigt sich besonders bei den Begriffen Bildung, Erziehung, Pädagogik, Staat, Volk, Erwachsenenbildung[1]. Fritz Borinski hat zu Recht darauf hingewiesen, daß sich bei Pichts Behandlung des Neutralitätsproblems eine "problematisierende Substanzlosigkeit" zeigt[2].

Joachim Dikau hat auf den dualistischen Denkansatz bei Weitsch hingewiesen[3]. Er hat damit, ohne diesen Gedanken weiter auszuführen, auf den entscheidenden Ausgangspunkt der neutralen Richtung verwiesen.

Geistesgeschichtlich lassen sich die Wurzeln des dualistischen Denksystems bis auf Kant zurückverfolgen. Arnold Brecht hat die Genesis der seit Kant aufgebrochenen Kluft von Sein und Sollen dargestellt und diese Kluft als den Einbruch des relativistischen

---

1) Picht: "In der Erwachsenenbildung aber geht es ja nur sehr bedingt um Erziehung. Der Schwerpunkt ihrer pädagogischen Verantwortung liegt weniger in der Fürsorge um das geistige Einzelschicksal, als darin, daß sie zum Anwalt des Menschen in allen Lebensbereichen berufen ist. Dieser Wille zum Menschen, diese Sorge um das Hier und Jetzt des Menschen, darum, daß der Mensch Mensch bleibe, trotz Zivilisation, trotz moderner Arbeitstechnik, trotz 'Bildung' muß jedoch tiefer und breiter wurzeln als in einer Pädagogik, um gestaltungsmächtig zu sein". (Das Schicksal .., a.a.O., S. 110)

2) F. Borinski, Kritische Bemerkungen zu Werner Picht, a.a.O., S. 7.

3) J. Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 164-174.

Prinzips in die Wissenschaft gedeutet[1]. Eine Berechtigung dafür, das Relativismusproblem in der freien Volksbildung bis auf den Kantschen Dualismus zurückzuführen, läßt sich aus der Selbstinterpretation der freien Volksbildung eruieren. Franz Angermann, weit mehr als Weitsch philosophisch orientiert, setzt sich mit diesem Problem auseinander. Angermann hat auch darauf hingewiesen, daß es sich beim Relativismus zunächst um eine "wissenschaftliche Haltung, eine Betrachtungsweise, eine Methode" handelt[2].

Max Weber, der die von den Neukantianern Windelband, Rickert und Simmel aufgenommene Frage nach dem grundlegenden Dualismus in eine geschlossene Wissenschaftstheorie integrierte, hat die stärkste Wirkung auf die Volksbildungstheorie, wie sie von Angermann und von Weitsch vertreten wurde, ausgeübt. Mit seiner berühmten Rede, die er 1917 vor Studenten hielt, und die er 1919 unter dem Titel "Wissenschaft als Beruf" herausgab[3], hat Weber, ohne sich auf den

---

1) Vgl. A. Brecht, Politische Theorie, Die Grundlagen politischen Denkens im 20.Jahrhundert, Tübingen 1961, S. 242 ff.

2) F. Angermann, Die freie Volksbildung, a.a.O.,S. 139; Vgl. auch Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, in: Echo der jungen Demokratie, Nürnberg 1924, S. 135 und Weitsch, "Besinnung, 6 Jahre Volkshochschule Thüringen", Vortrag, gehalten in der Hörerversammlung der Volkshochschule Thüringen in Erfurt am 4.Okt. 1925, Frankfurt 1926, S. 21. (Der Vortrag ist auch veröffentlicht in: Freie Volksbildung, 1. Jg., 1926, S. 56-82).
Zur Wertdiskussion der Neukantianer vgl. Hans Meyer, Abendländische Weltanschauung, Paderborn 1966, 5.Bd., S. 127-142.

3) Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1922, S. 524-555.
Weber nimmt Gedanken darin auf, die er schon in zwei Aufsätzen formuliert hatte: Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Er-

Begriff terminologisch festzulegen, dem wissenschaftlichen Wertrelativismus zum allgemeinen Durchbruch verholfen. Weber postuliert, daß Werturteile, d.h. wertsetzende Urteile nicht Sache der Wissenschaft seien, sondern eine Angelegenheit des Lebens und der Prophetie. Der Wissenschaftler habe sich, wenn er vom Katheder herab seine Wissenschaftsergebnisse verkünde, jeder wertenden Stellungnahme zu enthalten, d.h., daß er sich dabei keineswegs zu Fragen der Politik, die ja wertende Urteile einschließen, äußern dürfe. Zwar könne auch die Geisteswissenschaft im Sinne des Diltheyschen Verstehens Gesetzlichkeiten und Strukturen des Geschehens konstatieren und somit mögliche Erfolgschancen künftigen Handelns vorausberechnen. Wegen der Relativität der Wertstandpunkte dürfe sie jedoch keine Kritik üben, es sei denn, die Kritik beschränke sich darauf, Widerspruchslosigkeit innerhalb eines axiomatischen Systems zu überprüfen. Einziges Geschäft der Geisteswissenschaft sei erklärende "Entzauberung der Welt". Das bedeutet Trennung zwischen geisteswissenschaftlicher Erkenntnis und Geistesleben, somit Trennung von Theorie und Praxis[1]. Zwei wesentliche Gedanken Max Webers hat Eduard Weitsch für eine zu konstituierende Theorie der freien Volksbildung aufgegriffen:

---

kenntnis, in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. Bd.19, 1904; und: Der Sinn der "Wertfreiheit" der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften, in: Logos, Bd.7, 1917/18.

1) Ernst Robert Curtius hat sich kritisch mit den Gedanken Max Webers auseinandergesetzt. (in: Arbeitsgemeinschaft, 1.Jg., 1919)
Curtius hat zwei grundlegende Einwände: erstens sei Webers Wissenschaftsbegriff zu sehr an den Naturwissenschaften orientiert, zweitens habe Weber im Hinblick auf das Wertproblem den Evidenzcharakter bestimmter Wertaussagen unterschlagen.

1. Der statische und normative Charakter der Wahrheit sei zerbrochen. Für Weitsch ist die Wahrheit niemals ganz im Besitz eines einzelnen oder einer bestimmten Gruppe. Individuelle Meinungen seien nur Aspekte der Wahrheit. Es gäbe viele Formen partieller Wahrheit im Bereich der Geisteswissenschaft, deren Summe eine Annäherung an die Wahrheit erst ermögliche[1]. Weitsch geht hier noch über Max Webers Forderung nach Widerspruchslosigkeit der Wertsysteme hinaus. Diese Haltung ist in dem Glauben Eduard Weitschs begründet, durch Auflösung wertbindender und potentiell widerstrebender Urteile sei die verlorene Einheit des Volkes wiederzugewinnen[2].

Das Amt der Volkshochschule sei es, die verschiedenen Formen der Weltanschauung und Ethik den Hörern vorzustellen und aus dem Verständnis ihrer Repräsentanten zu begründen. Die Entscheidung für diese oder jene

---

1) Vgl. Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 19 ff.; "... daß menschliche Meinung geometrische Örter sind (das sind mehrere Linien, die alle nötig sind, um einen gesuchten Punkt zu finden, Linien, von denen keine allein genügt), in deren Schnittpunkt wir alle die Wahrheit suchen" (Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 21). Weitsch verwendet häufiger den Ausdruck "geometrische Örter" in diesem Zusammenhang. Er verwendet durchgängig in seinem Werk eine eigene, fest umrissene Terminologie.

2) Vgl. Weitsch, Die Lage der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 230 f.; "Darüber hinaus ist ihr als Aufgabe gestellt, die Menschen des Volkes zueinander zu führen und sie zum Zusammenleben und zur Eingliederung, zum gemeinsamen Ertragen unter Hintanstellung der Gruppen- und Sonderinteressen zu erziehen. Diese in der Zeit der Zerklüftung des Volkes, der Verschärfung der parteipolitischen, klassenmäßigen Gegensätze erhobene Forderung an die Bildungsarbeit muß besonders unterstrichen werden". (Weitsch, Die Lage der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 231)

Richtung sei der Verantwortung und Autonomie des einzelnen Hörers überlassen[1]. Damit schließt sich Weitsch im wesentlichen Max Scheler an, der in seinem Aufsatz 'Universität und Volkshochschule' für die Weltanschauungslehre fordert: "Sie umfaßt 1. die lebendige und streng objektive Deskription des Wesens und Inhalts der Weltanschauung, die unter uns noch mächtig ist; 2. die Darstellung der wichtigsten geschichtlichen und personalen Wurzeln dieser Weltanschauung; 3. die Hinführung der Hörer auf den je hypothetischen Zusammenhang, der zwischen der beschriebenen Weltanschauung und den wissenschaftlich allgemein gültigen Tatsachen des betreffenden Gebietes besteht"[2]. Scheler betont stärker die führende Rolle der VHS, während Weitsch mehr die Autonomie des Hörers akzentuiert.

Nach Scheler ist es von größter Wichtigkeit, daß das Volk eigene Weltanschauungen kennen und vergleichen lerne und auf diese Weise Vorurteile zerstöre und so das, was erstarrt sei, wieder in Fluß und Bewegung versetze. Damit aber scheint Scheler seine eigene Position wieder aufzuheben, wenn er doch eine konkrete Wahrheit gegen Vorurteile voraussetzen muß.

2. Max Weber begründet die Abstinenz des Wissenschaftlers von wertsetzenden Urteilen, vor allem eine Abstinenz bei Fragen, die die gegenwärtige Politik und die Parteien betreffen, aus den der Wissenschaft selbst inhärenten Prinzipien. Auch Weitsch fordert Abstinenz bei weltanschaulich und politisch strittigen Fragen aus den Prinzipien einer die freie Entscheidung des

---

1) Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 20.
2) Max Scheler, Universität und Volkshochschule, in: Soziologie des Volksbildungswesens, hrsg. von Leopold v. Wiese, Berlin 1921, S. 177.

Teilnehmers voraussetzenden Pädagogik[1]. Die Frage der institutionellen Neutralität ist davon erst in zweiter Linie berührt. Daß damit nicht zugleich die abstinente Neutralität der extensiven Volksbildungsarbeit gemeint ist, beweist das Studium der Arbeitspläne von Dreißigacker[2]. Zeichnen sich doch die im Unterricht behandelten Themen gerade durch Einbeziehen strittiger, zur Wertung und Entscheidung drängender Fragen aus. Abstinenz in Fragen der Politik meint also zunächst keine inhaltliche Bestimmung, sondern ein methodisches Prinzip. Das heißt: Betrachtung politischer Phänomene von allen Seiten, Kennenlernen gegnerischer Standpunkte, heißt, Begründungen und Motive des politischen Gegners zur Kenntnis zu nehmen. Es umfaßt jedoch auch den Kampf gegen solche Gegner, die Überzeugungen, deren Unbeweisbarkeit offenbar ist, zur ausschließlichen Maxime des politischen Handelns auch für andere zu erheben bestrebt sind, wie schließlich die Aufforderung zur Toleranz gegenüber gegnerischen Ansichten, die nicht rational zu widerlegen sind. Weitsch postuliert, ein guter Volkshochschullehrer müsse "mit dem Kopf des Gegners" denken können.

Weitsch setzt einen Pluralismus politischer Standpunkte voraus. Der eigene politische Standpunkt wird nur

---

1) "Die Politik gehört nicht in die Schule', der Satz hat für die EB einen noch viel tieferen Sinn als für die Kinderschule". (Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 22);
vgl. auch Weitsch, Wie ist politische Erziehung möglich? , in: Die Tat, 16.Jg., 1924/5, S. 194.

2) "Das soll nicht heißen, daß sie politische und überhaupt strittige Fragen peinlichst umgeht. Was bliebe dann als ein Veilchendasein genießerischer Allgemeinbildung." (Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 135).
Vgl. dazu Abschnitt VI, 4,1: Die Form der Lehrplangestaltung.

als eine der vielen möglichen Hypothesen gedacht[1]. Jede politische Entscheidung resultiert damit nicht aus einem konstanten Wertsystem, sondern aus einem dynamisch sich wandelnden Prozeß. Hier steht Eduard Weitsch Paul Tillich sehr nahe, der die Frage gestellt hat, inwieweit es zum Wesen der Erkenntnis gehört, daß sie jeweils in "Schicksal und Entscheidung" stehe[2].

Der kritischen Distanznahme, der Relativierung politischer Standorte, dem "Einerseits-Andererseits", steht ein Bekenntnis der eigenen Ansicht und eine Aufforderung an die Schüler, Stellung zu nehmen, gegenüber. Wie ist dieser scheinbare Widerspruch erklärlich? Ähnlich wie Max Weber dieses für den Wissenschaftler postuliert, fordert Weitsch, daß der Volkshochschullehrer seine Ansichten nicht auf die Autorität des Amtes stützen dürfe. Dem Hörer müsse jeweils einsichtig sein, daß es sich nur um vorläufige, korrigierbare, den Irrtum einschließende Ansichten handele[3]. Wenn der Lehrer seine Ansichten vorträgt, will er auch einen Prozeß einleiten, mit dem Ziel, befestig-

---

1) Vgl. Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 135.
2) Paul Tillich, Ideologie und Utopie in: Die Gesellschaft, 6.Jg., 1929, S. 354.
Vgl. dazu den Begriff "Kairos", der im Gegensatz zum "Logos" (der Abstraktion der Zeit) steht. Zum Problemzusammenhang von Kairos und Sozialismus vgl. P. Tillich, Die sozialistische Entscheidung, Potsdam 1933.
3) Der Staatsrechtler Kantorowicz bejaht das Recht, im Kampf um konkrete politische Entscheidungen Partei zu ergreifen, jedoch nicht so seinen Standpunkt "nach Art der Objektivisten als den allein richtigen zu betrachten und die anderen Möglichkeiten zu leugnen, oder nach den Subjektivisten ihn als den allein interessanten zu betrachten und die anderen zu übersehen", aus: Probleme der Strafrechtsvergleichung, in: Monatsschrift f. Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform, Bd. 4, Heidelberg 1907/8, S.65.

te Denkstrukturen aufzulösen, das Vertrauen auf den "gesunden Instinkt" zu erschüttern[1]. Damit ist so etwas gemeint wie das Zurückweichen auf die Sokratische Position des In-Zweifel-Versetzens. Das Nicht-Wissen ist jedoch kein bloßer heuristischer Kunstgriff. "Nicht gilt es, sich gegenseitig zu überzeugen, Interessen abzuwägen", 'eine gemeinsame Formel zu finden' oder gar die Formel des Lehrers mit dialektischen und heuristischen Kunstgriffen den Schülern plausibel zu machen. Es sei nicht Aufgabe der VHS zu bekehren, sondern zu bilden, das heißt, nicht aus den eigenen, sondern den im Schüler angelegten Voraussetzungen zu formen.[2] Max Weber faßt diesen Gegensatz in die Begriffe "Führen" und "Lehren".

Eine Pädagogik, die die verschiedenen politischen und sozialen Übersetzungen substituiert und sie als potentiell gleichwertig betrachtet, ist mehr als eine Methode, mehr als bloßer Agnostizismus, sie ist gemäß ihrem eigenen Verständnis auf ein demokratisches Prinzip hin angelegt. Paul Steinmetz hat zu recht die neutrale VHS in der Form, wie sie Weitsch verstand, als humanitär-demokratische Volkshochschulrichtung interpretiert[3].

---

1) Vgl. Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 23; vgl. H. Robert Ulich, Der Stand der deutschen Volkshochschulbewegung, in: Die Tat, 4.Jg., Bd.1, 1922/23, S. 241 ff., "Sie hat nicht die Aufgabe, die Menschen zu einer bestimmten Meinung hinzuziehen, sondern sie zu befähigen, sich unter eigener Verantwortung und in freiem, selbständigen Nachdenken über sich und ihre Lebensbedingungen zu den Kämpfen und Meinungen des politischen Forums zu stellen". (a. a.O., S. 247).
2) Vgl. Weitsch, Offener Brief an Hans v. Lüpke, in: Freie Volksbildung, 2.Jg., 1927, S. 115.
3) P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 127 ff.

Gustav Radbruch, neben Jellineck, Kantorowicz und Kelsen der überragende Vertreter eines Relativismus in der Rechts- und Staaatswissenschaft und zugleich ein Wissenschaftler, der sich intensiv mit den Problemen der Volksbildung befaßte, hat in seiner Lyoner Rede auf den Zusammenhang, ja, die Gleichsetzung von Relativismus und Demokratie hingewiesen[1]. Zugleich hat Radbruch den unlösbaren Widerspruch des Relativismus aufgedeckt, der darin besteht, daß er sich selbst zu zerstören vermag, denn in der Idee der Freiheit sei selbst die Freiheit enthalten, auf die Freiheit zu verzichten.

Das Wagnis der Freiheit schließt auch Weitsch in seine pädagogische Konzeption ein, wenn er dem Hörer die Möglichkeit gibt, sich selbst zu entscheiden und mit der getroffenen Entscheidung auch zu scheitern. Dort jedoch sei die Grenze der Freiheit, wo die Möglichkeit zu scheitern von außen her aufgezwungen wird. Von daher rührt sein unerbittlicher Kampf gegen jegliche Art politischer, weltanschaulicher oder konfessioneller Indoktrination. Eduard Weitsch hat sich nicht damit zufrieden gegeben, einen Relativismus der Werte zu konstatieren, um daraus die Fülle der Entscheidungsmöglichkeiten zu deduzieren. Er hat die Suche nach einem Wahrheitskriterium nie aufgegeben. Bezeichnend dafür ist, daß er sich gerade da auf Max Weber

---

1) Gustav Radbruch, Der Mensch im Recht, Göttingen 1957, S. 80-87: Der Relativismus in der Rechtsphilosophie, "So ist Demokratie politischer Relativismus, der sein Gegenbild im philosophischen Relativismus hat". (a.a.O., S. 80)
Es wäre lohnend, den Beitrag, den die Juristen der Weimarer Zeit für die Theorie und Praxis der EB geleistet haben, darzustellen.
Vgl. Konrad Schöne, Gustav Radbruch und die staatsbürgerliche Erziehung, in: Pädagogische Rundschau, 23.Jg., 1969, S. 423 ff.

bezieht, wo dieser, gleichsam den Habitus des Wissenschaftlers abstreifend, feststellt: "Da wird man, wenn etwa von Demokratie die Rede ist, deren verschiedene Formen vornehmen, sie analysieren in der Art, wie sie funktionieren, feststellen, welche einzelnen Folgen für die Lebensverhältnisse die eine oder andere hat, dann die anderen nicht-demokratischen Formen der politischen Ordnung ihnen gegenüberstellen und versuchen, soweit zu gelangen, daß der Hörer in der Lage ist, den Punkt zu finden, von dem aus er von seinen letzten Idealen aus dazu Stellung nehmen kann. Aber der echte Lehrer wird sich sehr hüten, vom Katheder herunter ihm irgendwie Stellungnahme, sei es ausdrücklich, sei es durch Suggestion - denn das ist natürlich die illoyalste Art, wenn man 'die Tatsachen sprechen läßt' - aufzudrängen"[1]. Weitsch betont, daß mit diesen Sätzen Max Weber sicherlich, ohne es zu wollen und ohne auch nur an die Volkshochschule zu denken, "das objektive und neutrale Ziel der Volkshochschule ausgesprochen" habe[2].

Eduard Weitsch war überzeugt, daß dieser letzte Standpunkt gewonnen wird, wenn der Mensch die in ihm selbst angelegte und nur zur Entfaltung zu bringende Form vollendet. Übereinstimmung mit sich selbst bedeutet für Weitsch zugleich Transzendieren zu einem Allgemeinen und Absoluten hin[3]. Franz Angermann findet den letzten Bezugspunkt in der Schicksalhaftigkeit und

---

1) Max Weber, Wissenschaft als Beruf, in: Gesammelte Aufsätze, a.a.O., S. 543.
2) Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 135; vgl. auch Weitsch, Die weltanschaulichen Grundlagen des Volkshochschulheims Dreißigacker, in: Archiv für Erwachsenenbildung, 2.Jg., 1925, S. 210.
3) Vgl. Abschnitt V, 1.1.

Einmaligkeit des Individuums. Indem das Individuum sich in seiner schicksalhaften Einmaligkeit verwirklicht, hat es zugleich Anteil an der Realisierung einer geahnten Ganzheit[1]. "Das Individuum ... stellt als solches bereits eine bestimmte Perspektive dar"[2]. Angermann meint damit eine Perspektive, die an der Ganzheit orientiert ist[3].

Eine kritische Analyse der Position Weitschs und Angermanns wird sich über die grundsätzlichen Einwände gegen die Lehre von der Wertfreiheit der Wissenschaft hinaus, wie sie von Max Weber und einer Reihe führender Staatsrechtler vertreten wurde[4], mit der Frage nach dem Verhältnis von EB und Wertfreiheit auseinandersetzen müssen. Es muß die Frage gestellt werden, wie die Heimvolkshochschule, die Weitsch als Stätte elementar-politischer Bildung verstand, ihre Aufgabe erfüllen kann, ohne eine fest umrissene politische und gesellschaftliche Position zu vertreten. Weiterhin ist zu fragen, ob der Kairos der je verschiedenen Individualität als Wahrheitskriterium ausreicht und ob es sich nicht auch in der EB nicht nur um die Entfaltung der Persönlichkeit handelt, sondern in gleicher Weise eine allgemeine gesellschaftliche und politische Transformation intendiert ist.

---

1) Franz Angermann beruft sich hier auf Goethe (vgl. Die freie Volksbildung, a.a.O., S. 161).
2) F. Angermann, Die freie Volksbildung, a.a.O., S.161.
3) Hier zeigen sich Elemente der Gestalt-Theorie Max Wertheimers.
4) Vgl. H. Albert, Wertfreiheit (Werturteilsproblem), in: Wörterbuch der Soziologie, Hrsg. Wilhelm Bernsdorf, Stuttgart 1969.

2 Überwindung der negativen Neutralität

Eduard Weitsch war sich mit den führenden Männern der intensiven Volksbildung darüber einig, daß die abstinente Neutralität der bürgerlich-liberalen Volksbildung gerade das bewirken mußte, was zu verhindern man bestrebt war. Der Teilnehmer der VHS, der auf die entscheidenden Fragen der Zeit keine Antwort erhielt, weil solche Fragestellungen aus der Bildungsarbeit geflissentlich ausgeklammert wurden[1], wandte sich enttäuscht der politisch und konfessionell gebundenen Volksbildung zu oder wurde gar nicht erst von ihr angesprochen. So wurden die politischen und weltanschaulichen Gegensätze mehr vertieft, als daß man sie hätte überwinden können.

Eine Neutralität, die kontroverse politische, gesellschaftliche und weltanschauliche Fragen aus der Volksbildungsarbeit heraushalten wollte, um nicht die Kluft zwischen den Klassen zu vertiefen und so die gesamte Bildungsarbeit zu gefährden, bedeutete jedoch in letzter Konsequenz Parteinahme für die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse[2].

Zu glauben, man könne politische Themen aus der Volksbildungsarbeit ausklammern, ohne die VHS dadurch zu einem "Veilchendasein" zu verdammen, hält Eduard Weitsch für eine naive und laienhafte Vorstellung.[3]

---

1) Vgl. Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, Langensalza, 1921, S. 7.
2) R. v. Erdberg: "Eine Volksbildungsarbeit, die Religion und Politik ausschließt, ist nicht neutral, sondern das krasse Gegenteil davon". (50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924, S. 13)
3) Vgl. Weitsch, Objektive Volkshochschule oder ehrliche Parteischule, in: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 7.

Wenn die Volkshochschule an den Problemen vorbeiginge, die die Menschen "packen und erschüttern", dann würde man die VHS zu einem "Unterhaltungskränzchen über Dinge verwandeln, die möglichst abseits vom Wege liegen, hieße also die VHS zur völligen Bedeutungslosigkeit verurteilen".[1] Eduard Weitsch weist nach, daß Neutralität im Sinne einer Problem- und Wertabstinenz die Grundlage für eine wirkliche Bildungsarbeit entziehe und damit einer pädagogischen Reflexion nicht standhalten könne[2].

Pädagogische Neutralität im Sinne Eduard Weitschs und der "vom Menschen aus" orientierten Erwachsenenbildner der Neuen Richtung heißt nicht Meinungslosigkeit oder gar Furcht, Stellung nehmen zu müssen[3]. Ausdrücklich bekennt sich Weitsch zum siebten Satz des Tagungsergebnisses von Mohrkirch[4]: "Klare Stellungnahme in religiösen, politischen und wirtschaftlichen Wertfragen wird vom Lehrer vorausgesetzt, wenn sie mit einer sachlichen Würdigung der gegnerischen Standpunkte verbunden ist, wird sie allein geeignet sein, jedes Mißtrauen des Hörers zu überwinden"[5].

---

1) Weitsch, Objektive Volkshochschule .., a.a.O., S.7.
2) Vgl. Weitsch, Objektive Volkshochschule .., a.a.O., S. 8.
3) R. v. Erdberg: "Es gibt keine Neutralität der Volksbildung, es kann sie nicht geben, und es soll sie auch nicht geben. Ein Intensitätsverhältnis zur Kultur in Anderen wecken, kann nur der, der selbst ein solches Verhältnis hat." (Fünfzig Jahre .., a.a.O., S. 13)
4) Über die Tagung in Mohrkirch/Osterholz v. 7.-26.9. 1919 siehe Hermann Witte, in: Arbeitsgemeinschaft, 1.Jg., 1919, S. 81-87.
5) Weitsch, Streitfragen .., a.a.O., S. 9/10. Vgl. auch W. Flitner, in: Erziehung, 1.Jg., S. 175. Zu dieser Haltung bekennen sich: F. Röttcher, in: Freie Volksbildung, 8.Jg., S. 128 und 132; und H. Mulert, in: Manns pädagogisches Magazin, Nr. 845.

Pädagogische Neutralität ist als ein antinomischer Prozeß zu verstehen. Das Bewußtsein von der Relativität wertender Aussagen verbindet sich mit dem Willen, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen und zu vertiefen. Dieser Prozeß ist jedoch nie abgeschlossen; der jeweils gewonnene Standpunkt ist nur Ausgang auf dem Wege zu dem letzten Ziel einer Übereinkunft persönlicher Anschauungen mit der Wirklichkeit des Ganzen[1].

Verschiedene Standpunkte als gegeben vorauszusetzen, so betont Weitsch, sei der erste Ansatz zu ihrer Überwindung, jedoch nicht so, als ob dadurch in allen politischen und weltanschaulichen Fragen Übereinkunft erzielt werden könnte. Nicht in der Sache wird man sich sogleich einigen können, sondern in einer gemeinsamen Haltung. Reinhard Buchwald spricht in diesem Zusammenhang von einer "produktiven Toleranz"[2].

---

1) Vgl. F. Angermann, Freie Volksbildung, "Das Ganze und die Elemente" (S. 163 ff.).
2) R. Buchwald, Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung, Jena 1925, S. 10.

3 Neutralität und Entscheidung

Der Versuch, über die formale Bestimmung der Neutralität zu einer inhaltlichen Konkretisierung zu gelangen, ging von der Vorstellung aus, daß Bildungsarbeit, die formend auf den Menschen einwirken will, von einem bestimmten Geist getragen sein müsse.

In der inhaltlichen Bestimmung dessen, was der Begriff Neutralität heißt, hat Paul Hermberg die prägnanteste Formulierung gefunden. Seine Auseinandersetzung mit dem Neutralitätsproblem geschieht in Antithese zu den Repräsentanten der nicht gebundenen Volksbildung. Neutralität bedeutet für ihn nicht nur, daß die VHS allen offen steht und daß sie sich an keine bestimmte weltanschauliche oder politische Organisation bindet, sondern daß sie aus eigenem Entschluß die Grundtendenzen und Inhalte der Arbeiterschaft, an die sie sich wendet, bejaht: "Neutral sein heißt: sich grundsätzlich auf den Standpunkt stellen, dem die Bildungsarbeit gilt. Wer Bildungsarbeit an der Schicht der Arbeiter und Angestellten treiben will, muß sich grundsätzlich dem Wollen dieser einfügen... Das einheitliche gesellschaftliche Wollen, das jeder, der überhaupt soziologisch zu sehen versteht, in der Arbeiterschaft und auch in der Angestelltenschaft der Großstädte finden wird, ist das Streben nach einer neuen Gesellschaftsordnung .., die den arbeitenden Menschen in ihren Mittelpunkt stellt"[1]. Für Hermberg ist Neutralität uneingeschränktes Engagement für die Arbeiterschaft. Hinter diesen Aussagen mußte das weit

---

1) Paul Hermberg, in: Bericht über die Nordisch-Deutsche Volkshochschul-Woche in Meissen vom 2. bis 8.8.1925, Dresden 1926, S. 37.

zurückbleiben, was außerhalb von Leipzig an inhaltlichen Bestimmungen des Neutralitätsbegriffes gegeben wurde[1].

Dem Neutralitätsbegriff Weitschs, Buchwalds und Flitners fehlte der klare Bezugspunkt, den Hermberg in der Interessenlage der Arbeiterschaft verankert sah. Der Begriff der "geistigen Volksgemeinschaft" bildet eher ein ideologisches Substrat, als daß er zu einer klaren Fixierung der Standpunkte hätte führen können. Nur in der negativen Bestimmung der Neutralität findet sich eine Übereinstimmung mit Hermbergs Neutralitätsbegriff: Neutralität schließt eine parteipolitische oder konfessionell-kirchliche Bindung der VHS aus. Während Hermberg und die Leipziger Richtung ihre Bildungsarbeit bewußt auf eine bestimmte soziologische Schicht ausrichteten, ging es Weitsch darum, die Arbeiterschaft in eine "Volksgemeinschaft" zu integrieren, die er allerdings nicht näher definierte. Neutralität bedeutet damit auch Eliminierung all dessen, was einer solchen Integration entgegensteht. In der positiven Wendung heißt dies, daß es Aufgabe der Volkshochschule sei, Gehalte zu entdecken, die für alle Schichten verbindlich seien. Fritz Kaphan hat dafür den Begriff der "kollektiven Weltanschauung"[2] geprägt. Eine so definierte Neutralität wird damit

---

1) So definiert R. Liebe Neutralität als die "strenge Sachlichkeit des bloßen unmittelbaren Menschseins" (Die Freie Volksbildung als Schule zur Menschwerdung, in: Freie Volksbildung, 1.Jg., 1926, S.197).
2) Zit.nach E. Dieterich, Die Volkshochschule und die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 147.

selbst, wie E. Dieterich feststellt, zu einem "inhaltlichen Standpunkt", zu einer "Weltanschauung eigener Art"[1]. Dieser Ansatz findet sich auch bei Wilhelm Flitner, der in einer so verstandenen Neutralität die Möglichkeit sah, "über den Geisteskampf zwischen den 'Richtungen' hinauszuführen"[2]. Ausgehend von der Überzeugung, "von echter freier Volksbildungsarbeit" könne nur gesprochen werden, wenn "eine geistige Bestimmtheit sich durchsetzt bis ins Kleinste"[3], hat er gefordert, die Volkshochschule müsse von der "Bedrängnis der gegenwärtigen Volkslage"[4] ausgehen. In der "entschiedenen Auffassung der Volkslage" sah Flitner eine starke Bindung der neutralen Volksbildungsarbeit.

Er überwand so die radikale Trennung von "freier" und "gebundener" Volksbildungsarbeit. Wesentlich bleibt für ihn die pädagogische Maxime, Erziehung als "Entbindung der Kräfte" meine nicht nur die Kräfte "der individuellen Anlage, sondern auch solche der Volksschichten Berufe, Landschaften, um deren Lösung es sich handelt"[5]. Aber diese Entbindung der Kräfte - so sagt Flitner - könne nur durch geistige Bindung geschehen; nur die Schule könne die Menschenkraft freisetzen, die dem Menschen "die Erfahrung fester Prägung geformter Gemeinschaft, volldurchdachter Lehre"

---

1) E. Dieterich, Die Volkshochschule und die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 145.
2) W. Flitner, Zur Frage der Neutralität der Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen, 14.Jg. 1930, S. 107.
3) W. Flitner, Über "freie" und "gebundene" Arbeit in der Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1.Jg., 1926, S. 206.
4) W. Flitner, Über "freie" und "gebundene" Arbeit.., a.a.O., S. 207.
5) W. Flitner, Über "freie" und "gebundene" Arbeit.., a.a.O., S. 210.

ermögliche.[1] Entschieden wendet sich Flitner dagegen, die Pädagogik nur "als Mittel zur Erreichung eines politischen oder weltanschaulichen Zieles" anzusehen[2], da dies nur "auf Kosten der echt pädagogischen Haltung"[3] geschehen könne. Paul Hermberg hat sich sehr kritisch mit dem so verstandenen Begriff der pädagogischen Autonomie auseinandergesetzt[4]. Für ihn wird die Volksbildungsarbeit erst dann bildungswirksam, wenn sie sich bewußt von einem "zweckgerichteten Interesse" leiten läßt[5].

Die Identifikation von Neutralität und Weltanschauung vollzog Weitsch; er bezeichnet die Neutralität als die "weltanschaulichen Grundlagen" der Volkshochschularbeit[6]. Neutralität lasse sich nicht beweisen, sie sei eine "Glaubens- und Gewissenssache". Als einziger Beweis könne lediglich gelten, "daß wir nach unserer ganzen weltanschaulichen Stellung gar nicht anders können, als uns dessen zu befleißigen, was wir Neutralität nennen"[7].

---

1) W. Flitner, Über "freie" und "gebundene" Arbeit in der Volkshochschule, a.a.O., S. 210.
2) W. Flitner, Die Abendvolkshochschule, Entwurf ihrer Theorie, Berlin 1924, S. 17.
3) Zit. nach P. Hermberg, in: Bericht über die Nordisch-Deutsche Volkshochschule in Meissen vom 2.8. bis 8.8.1926, S. 45.
4) Zur Kontroverse zwischen Hermberg und Flitner über den Begriff der pädagogischen Autonomie vgl. K.Meyer, Arbeiterbildung, a.a.O., S. 149/50.
Zur gegenwärtigen Diskussion zum Problem der pädagogischen Autonomie vgl. Bohnsack-Rückriem, Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt Weinheim-Berlin-Basel 1969.
5) H. Heller, Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungs-Amte der Stadt Leipzig in Gemeinschaft mit vielen Mitarbeitern, Leipzig 1924, S. 25.
6) Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 19.
7) Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 19. Vgl. Weitsch, Die weltanschaulichen Grundlagen des Volkshochschulheims Dreißigacker, a.a.O., S. 211.

Inhaltlich wird diese Weltanschauung als ein Glaube an die Würde des Menschen bestimmt[1]. Dahinter steht die Überzeugung Weitschs, daß der Mensch als vernünftiges Wesen gemäß seiner Erkenntnis auch vernünftig handeln werde[2]. Solches Handeln habe in letzter Konsequenz nicht nur Auswirkungen auf die Gestaltung des eigenen Lebens, sondern werde auch zu einer politischen und gesellschaftlichen Transformation führen.

Während Weitsch grundsätzlich an seiner Neutralitätsposition in der Ausprägung festhielt, die Eberhard Dieterich als die "echteste weltanschauliche Deutung" aus dem Geiste des Liberalismus bezeichnet hat[3], läßt sich im Denken Franz Angermanns eine deutliche Entwicklung feststellen. Franz Angermann, der sich zum Sozialisten gewandelt hatte[4], schreibt 1930, daß die freie Volksbildung auf Neutralität und Objektivität verzichten müsse[5]. Die Volkshochschule erkenne an, daß es eine Weltanschauung des Bauern, des Bürgers und des Aristokraten gebe; ihre Aufgabe bestehe darin, "dafür zu sorgen, daß diese 'Welten' das lebendige Subjekt nicht restlos hypnotisieren, sondern seine lebendige und individuelle Gegenwirkung erhalten

---

1) Vgl. Weitsch, Offener Brief an Hans von Lüpke, a.a.O., S. 113 ff.
2) Vgl. Weitsch, Die Aufgabe der Volkshochschule, in: Die literarische Welt, Berlin, 6.1.1928, Nr.1, 4.Jg., S. 4.
3) E. Dieterich, Die Volkshochschule und die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 147.
4) Persönliche Mitteilung von Fritz Borinski an den Verfasser.
Zur Auseinandersetzung Angermanns mit dem marxistischen Sozialismus vgl. F. Angermann, Jenseits von Marx und Diesseits von Gut und Böse, in: Freie Volksbildung, 2.Jg., 1927, S. 140-148.
5) Über die Aufgabe der Bezeichnung "Neutrale Volkshochschule" vgl. Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V.

bleibt"[1]. Angermann nähert sich der Position Hermbergs, wenn er von dem Erwachsenenbildner fordert, das "Klassenschicksal und den Kampf der sozialen Schicht" in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen.[2]

Der Gedanke der "geistigen Volksgemeinschaft", der in seinen frühen Schriften eine Rolle gespielt hatte, ist aus seiner Volksbildungskonzeption eliminiert worden.

Schon Robert von Erdberg hat es in seinem letzten Aufsatz eine romantische Vorstellung genannt, zu glauben, eine Volksgemeinschaft könne sich ohne nationalen Konsensus und angesichts politischer, sozialer und weltanschaulicher Antagonismen konstituieren[3]. Dieser Einwand trifft nicht nur für Weitsch und die "neutralen Volksbildner" zu. Er gilt, wenn man die Volksbildner ausnimmt, die von der Konzeption einer bewußten Arbeiterbildung ausgehen, für die Volksbildung der Weimarer Zeit insgesamt.

Es wäre allerdings falsch, die Volksbildung der Weimarer Zeit nur an ihrem eigenen Anspruch zu messen. Wenn auch in der theoretischen Diskussion die Neutralitätsproblematik und die Volksgemeinschaftsideologie eine große Rolle gespielt haben, so waren sie für die

---

1) F. Angermann, Philosophie als Lehrgut der Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 5.Jg., 1930, S.18.
2) F. Angermann, Dreißigacker als Erziehungsgedanke, in: Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung, hrsg. von Ilse Theiß und Heiner Lotze, Jena 1930, S. 37.
3) Vgl. K. Meyer, Arbeiterbildung, a.a.O., S. 224; vgl. W. Picht, Das Schicksal .., a.a.O., S. 112.

praktische Arbeit keineswegs dominierend. In der praktischen Arbeit, wie sie Paul Hermberg, Hermann Heller und Gertrud Hermes in Leipzig und Eduard Weitsch in Dreißigacker und Franz Angermann in Schloß Sachsenburg geleistet haben, zeigen sich, trotz theoretischer Differenzen, starke Übereinstimmungen.

V. Eduard Weitschs Volksbildungs-Konzeption

Die Entwicklung der freien Volksbildung ist durch den intensiven Versuch gekennzeichnet, eine geschlossene Theorie der Volksbildung zu entwerfen und die gewonnene Theorie zur Grundlage der praktischen Volksbildungsarbeit zu machen.

Ansätze zu einer systematischen EB hat es schon im 19. Jahrhundert gegeben.[1] Daß sich auch in früheren Jahrhunderten bei Luther, Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Condorcet Konzeptionen einer éducation permanente finden, wird kaum bestritten.[2] Eine durchgängige Theorie der EB wurde allerdings erst in der Weimarer Zeit konzipiert. Besonders die Bemühungen der Neuen Richtung waren darauf gerichtet, den Ort auszumachen, den die Erwachsenenbildung innerhalb einer allgemeinen Theorie der Bildung einnimmt. Dieser Versuch vollzog sich zunächst als Antithese zur extensiven Volksbildungsarbeit. Nach den inneren Gesetzen einer Gegenbewegung unterlag bald die Neue Richtung der Gefahr, den didaktischen und methodischen Positivismus der extensiven Volksbildungsarbeit durch einen großen Entwurf zu ersetzen, der dann mehr und mehr zu einem theoretischen Überbau wurde, dem eine gesicherte reale Basis nicht mehr zugrunde lag.

Eduard Weitsch hat sich bemüht, diese Diskrepanz von Vorstellung und Realität, von Theorie und Praxis zu überwinden. Er wußte, daß eine Praxis, die sich der

---

1) Vgl. Frolinde Balser, Die Anfänge der Erwachsenenbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultur-soziologische Deutung, Stuttgart 1959

2) Vgl. Horst Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau, 21.Jg., 1967, S. 395;
vgl. C.A. Werner, Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik, I.Teil,Berlin-Köln 1958

Reflexion über das eigene Tun entzieht, sich aus der umfassenden Dimension löst, in der Paideia geschieht, und daß sie damit in eine gefährliche Isolierung zu geraten droht. Andererseits - und dagegen war das kritische Bewußtsein Weitschs noch geschärfter[1] - ist eine von der Praxis weitgehend gelöste Theorie der ideologischen Überspannung ausgesetzt[2]. So entspricht es einer inneren Logik, daß sich Weitsch in seinem umfangreichen Schrifttum auf didaktische und methodische Problemstellungen konzentriert hat; denn gerade im Bereich der Didaktik und Methodik ist der Theorie-Praxis-Bezug besonders eng[3].

---

1) Vgl. Weitsch, Stab und Front, in: Ceterum censeo, a.a.O., S. 103 f. Weitsch hat sich, obwohl er zu den fruchtbarsten Theoretikern der Weimarer Zeit zählte, immer zunächst als Praktiker verstanden. Bisweilen zeigt sich ein gewisses Ressentiment gegen Nur-Theoretiker. "Es ist nun so, die einen tun die Arbeit in der Volkshochschule und die anderen - schreiben darüber. Es muß einmal gesagt werden, daß die Volkshochschule zu gut und eine zu ernste Sache ist, um den Helden der Feder als Arena zu dienen. Leute, die nie eine Stunde Unterricht erteilten und erteilen. Sie legen ihren Maßstab an, der am Schreibtisch wurde, und erteilen päpstlich Lob und Tadel". (Weitsch, Volkshochschuljournalisten, a.a.O., S. 306)

2) Weitsch hat das Theorie-Praxis-Verhältnis für die EB so umschrieben: "Die Theorie ist ein Denkergebnis, das auf einer größeren Erfahrung beruht, als sie gemeinhin dem einzelnen Praktiker zugänglich ist. Nun ist es aber richtig, daß der Theoretiker, indem er den größeren Erfahrungskreis übersieht, die einzelnen Teile dieses Kreises oft nicht mit der Genauigkeit des Praktikers sehen kann. Deshalb kann der Theoretiker immer vom Praktiker lernen. Aber ebenso richtig ist es eben, daß der Praktiker oft einen zu kleinen Erfahrungskreis überblickt, ihn für den einzigen hält, das, was sich dort zufällig ereignet, für die Regel nimmt und leichtsinnig verallgemeinert, daß er deshalb oft auch seinen eigenen Kreis aus Mangel an Abstand zwar genau sieht, aber falsch beurteilt. Deshalb kann der Praktiker auch immer vom Theoretiker lernen." (Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 8)
Zum Theorie-Praxis-Problem in der Erziehung vgl. auch Ilse Dahmer, Theorie und Praxis, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968, S. 35 ff.

3) Vgl. Hartmann, Wilfried, Zum Verhältnis von Erzie-

Eine Didaktik, die verhindern will, "daß die Fülle der didaktischen Entscheidungen in eine Vielzahl divergierender Akte auseinanderfällt"[1], und die die jeweiligen Entscheidungen pädagogisch verantworten will, setzt eine Bestimmung des Bildungsbegriffs und des Bildungszieles voraus.

---

hungswissenschaft und Erziehungspraxis, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 44, 1968, S. 205

1) Wolfgang Klafki, Das Problem der Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3. Beiheft, Weinheim 1963, S. 28.
Klafki setzt sich mit dem lerntheoretischen Ansatz von Paul Heimann (Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, H. 9, S. 407 ff.) auseinander, der von der Hypothese ausgeht, "daß der Bildungsbegriff vielleicht ungeeignet ist, auf ihm eine praktische Didaktik auszubauen".

1 Das Bildungsziel

1.1 Persönlichkeitsbildung - Menschenbildung

Die Freiheit und Autonomie der Person ist eine anthropologische Grundbedingung des Weitschschen Bildungsbegriffs. Freiheit und Autonomie bedeuten für Weitsch jedoch zugleich Bindung und Orientierung an sittlichen Wertvorstellungen, die in der Struktur der Person selbst angelegt sind.[1)]

Bildung versteht Weitsch als einen dynamisch- organischen Prozeß. Dieser Prozeß setzt die im Menschen angelegten Kräfte nach einer ihm innewohnenden Gesetzlichkeit frei. Bildung meint somit Selbstfindung und Selbstgestaltung.[2)]

Eduard Weitsch hat sich dagegen gewandt, den Bildungsbegriff terminologisch zu fixieren. "Ziele der Menschenbildung" könnten nicht "in Paragraphen und Definitionen" gezwängt werden.[3)] In metaphorischen Wendungen aus dem Bereich der Natur - darin drückt sich

---

1) "Wir glauben an die Autonomie des Menschen. Nicht, als ob wir nicht wüßten, daß Bindungen notwendig seien" (Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 20), vgl. J. Resch, Menschenbildung im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Das Volk, Landesorgan der Sozialdemokratischen Partei Thüringens, Beilage Nr. 250, v. 25. Okt. 1921; vgl. H. Wittig, Freiheit der Person, Stuttgart 1969

2) Vgl. Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 21 ff. Eine besonders starke Affinität zum Bildungsbegriff der deutschen Klassik findet sich in Reinhard Buchwalds Buch "Dennoch der Mensch!"(Jena 1925). Buchwald sieht das Bildungsziel darin, "daß der Mensch zu sich selbst kommen, sich selbst erfüllen und entfalten, sich im Leben bewähren, alles Gute, was er in sich fühlt, entwickeln und bestätigen will. Was wir erleben, ist eine Selbstbildungsbewegung der Erwachsenen". (Dennoch der Mensch! a.a.O., S. 12)

3) Zit. nach E. Dieterich, Die Volkshochschule und die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 26

auch das organologische Bildungs-Verständnis aus - umschreibt Weitsch den Akt des Bildens als "dienen dem, das da werden will und muß, ist Wegräumen von Schlacke, Freimachen von Keimen, Pflegen und Helfen. Man kann aus einer Eiche nicht eine Buche machen, aber man kann sorgen, daß eine gerade, schöne, richtige Eiche und ebensolche Buche wird."[1] Das Bildungsziel ist auf die Gestaltung der Individualität, auf eine Persönlichkeit, die mit sich selbst im Einklang steht, gerichtet.[2] Jeder Mensch soll sein "Weltbild" finden, in dem er sich "besonnen und über sich selbst im Klaren, seinen Platz" zuweist, so daß er aufhört, "ein Zufälliger, Beliebiger, einer der Vielen zu sein ; er wird, was er ist, grad und fest gewachsen nach dem klar erkannten Gesetz der eigenen Brust - ein Mensch".[3]

---

1) Weitsch, Offener Brief an Hans v. Lüpke, a.a.O., S. 115
Im gleichen Zusammenhang spricht Weitsch von dem Bildner, der den Menschen seiner selbst bewußt macht, der ihn befähigt, sich selbst zu erkennen. Der Bildner sei gleichsam der "Repetitor" eines "Weltorchesters", der dafür zu sorgen habe, "daß jedes Instrument seine Partie rein spielt" (a.a.O., S. 115)
Eine interessante Parallele hierzu ist Kafkas "Naturtheater von Oklahoma" in seinem Roman "Amerika".
Der Begriff des "Weltorchesters", der Hinweis, daß der Dirigent dieses Orchesters im "Unendlichen" sei, weist auf einen kosmologischen Bezug hin. Hier zeigt sich eine Annäherung an das Goethesche Bildungsideal.
Vgl. E. Spranger, Goethes Weltanschauung, Insel-Verlag, Wiesbaden 1942.
W. Flitner, Goethes Pädagogische Ideen, 2. Aufl., Godesberg 1962

2) Vgl. auch W. Hofmann, Zur Volksbildung, Deutsches Volkstum 19, 1932, S. 9

3) Programmschrift für "Das Volkshochschulheim Dreißigacker" (im Nachlaß Eduard Weitschs)

Geistesgeschichtlich weist das Weitschsche "Gestaltideal" auf Bildungselemente der deutschen Klassik zurück. Daneben haben auch Bildungselemente des Neuhumanismus - der Rückgriff auf die humanistische Bildungstradition deutet sich bei Weitsch in Formulierungen wie "reine Menschlichkeit", "Humanismus", "Menschentum" an[1] -, der Kulturkritik und der bürgerlichen Jugendbewegung den Bildungsbegriff Eduard Weitschs beeinflußt.

Weitsch, der die Welt als ein dualistisches System begreift, in dem sich Idealismus und Materialismus, reines Menschentum und Mechanisierung des Daseins gegenüberstehen[2], sah es als Ziel der Bildung an, diesen Dualismus durch den "Geist" zu überwinden. Das Schicksal des einzelnen, der in der Gefahr steht, den antihumanen Kräften der Zeit ausgeliefert zu werden, bestimmt sein pädagogisches Denken.[3] Die Jugend ist aufgrund des ihr"innewohnenden Idealismus" berufen, die vom Materialismus der Erwachsenen geprägte Welt neu zu formen. Sie ist befähigt, eine Einheit von Anschauung und Lebensform zu bilden.

---

1) Weitsch:"In unserer ungeistigen Zeit ist ... das einzig Nötige - Humanismus" (in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 64)
Zum "Mechanisierungsproblem" vgl. Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 16 f.

2) Vgl. Weitsch, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 83 ff., vgl. auch Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 10

3) Franz Angermann schreibt über Weitsch: "Bei allem, was er erstrebte und tat, ging es Weitsch um den Menschen" (Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 39)
"Er sah in jedem den durch die Zeitschicksale mehr oder weniger verschütteten Menschen, dem er zum Licht, zur Entfaltung verhelfen wollte, zur Menschenwürde in vollem Sinn ..." (a.a.O., S. 40)

Mit dem Bildungsziel, so wie es von Eduard Weitsch, Franz Angermann und anderen führenden Repräsentanten der Neuen Richtung definiert worden war, hat sich Werner Picht kritisch auseinandergesetzt.[1] Das "Gestaltideal", so argumentiert Werner Picht, schließe eine "Gradbestimmung der Bildung"[2] aus, zugleich werde die Bildungsproblematik, sofern Bildung die Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte bedeute, aus dem historischen Zusammenhang gelöst. Picht erhebt den Einwand, gegen den sich schon Franz Angermann mit aller Entschiedenheit gewandt hat, in der Selbstformung einen Ausdruck eines extremen Individualismus zu sehen und Bildung lediglich als einen Prozeß zu begreifen, der sich außerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit vollziehe. Nach Angermann ist die "Lösung der Aufgaben für das Individuum nur im Zusammenhang mit denen für die Gesellschaft denkbar, wie auch umgekehrt. Man darf sich also nicht ein humanistisches Ideal individueller Erziehung denken, das angestrebt wird, und wenn es einigermaßen erreicht ist, auf die Wirklichkeit 'angewandt', sondern die gesellschaftlichen Probleme sind selbst die wichtigsten Mittel der 'Persönlichkeitsbildung', wie deren Erfolge wiederum ein wichtiger Faktor bei der Lösung der gesellschaftlichen Aufgaben"[3].

Auch E. Weitsch sieht die Persönlichkeitsbildung nicht als End- und Selbstzweck der Bildung an. Selbstgestaltung ist für Weitsch jedoch eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung der sozialen und

---

1) Vgl. W. Picht, Das Schicksal...a.a.O., S. 73 ff.

2) Picht, Das Schicksal...a.a.O., S. 78 f.

3) F. Angermann, Die freie Volksbildung, a.a.O., S. 60

gesellschaftlichen Umwelt.[1)]

Der Bildungsbegriff Eduard Weitschs ist sowohl personal-individuell als auch sozial akzentuiert. Erwachsenenbildung als Persönlichkeitsbildung und als Bildung zur sozialen und gesellschaftlichen Mitverantwortlichkeit ist als eine dialektische Einheit zu begreifen.

1.2 Volksbildung als Bildung sozialer Eliten und als Erziehung zur demokratischen Integration

Die Zukunft der Volkshochschule hinge davon ab, so schreibt Weitsch in der "Sozialisierung", ob es ihr gelingen werde, Stätten zu schaffen, in denen "eine Anzahl apperzeptionsfähiger Führer erzogen würde."[2)] Unter dieser Voraussetzung könnte die Volkshochschule ihrer Wirkung sicher sein. Der Teilnehmer der Volkshochschule wird damit selbst zum Träger der Volkshoch-

---

1) Vgl. Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 136
F. Angermann spricht von einem "Fortschreiten" von der "Selbstgestaltung" zur "Weltgestaltung": "Wie der Mensch erst das Werkzeug gestalten muß, um dann mit seiner Hilfe zur weiteren Gestaltung fortzuschreiten, so muß er sich selbst zuerst gestalten, ehe er sinnvoll, d.h. eben wirklich gestaltend und nicht verwirrend oder gar zerstörend in der Welt wirken kann. Das ist der Sinn des Wortes 'Persönlichkeit'." (Die freie Volksbildung, a.a.O., S. 116); vgl. auch F. Angermann, Prospekt des Volkshochschulheims Dreißigacker, in: Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen, 1927, 3. Teil.

Zur Auseinandersetzung mit dem Persönlichkeitsbegriff F. Angermanns und E. Weitschs vgl. Gertrud Hermes, Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters, Tübingen 1926, S. 277 f.;
vgl. auch E. Dieterich, Die Volkshochschule und die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 27 ff

2) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 15

schulidee. Zugleich wird die Volkshochschule gesellschaftlich integriert; sie ist nicht mehr eine Institution, die lediglich von außen getragen wird.

Wenn Eduard Weitsch es als Ziel der Volkshochschule bezeichnet, den einzelnen "zu einer vertieften Einsicht" zu führen, und zwar so, daß er nicht nur für seine Person Verantwortung zu tragen befähigt wird, sondern auch für seine soziale Umgebung, für die er "wieder Führer wird",[1] dann ist damit das Problem der pädagogischen Elitebildung angesprochen.[2]

Da jedwede Form einer Elitebildung durch die Depravation der faschistischen Führer- und Eliteideologie Vorbehalte wachruft und das kritische Bewußtsein gegenüber den Gefahren und Entartungen einer nicht an ethischen Normen orientierten Elitebildung geschärft ist, muß mit Entschiedenheit auf die soziale Bindung des Weitschschen Elitebegriffes hingewiesen werden. Wesentlich ist, daß Weitsch Elitebildung als einen pädagogischen Prozeß versteht. Von diesem Prozeß ist niemand wegen seiner Zugehörigkeit zu irgendeiner soziologischen Schicht ausgeschlossen. Zum anderen vollzieht sich dieser Prozeß nicht an einem der öffentlichen Kontrolle und Kritik entzogenen Ort. Allerdings geht Weitsch davon aus, daß Bildung von aktiven Minderheiten,

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 15;
vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 108 ff.
Weitsch spricht auch von "sauerteiglich weiterwirkende(n) Führer(n)" (Sozialisierung, a.a.O., S. 27).

2) J.H. Knoll hat darauf hingewiesen, daß Untersuchungen zur pädagogischen Elitebildung "äußerst spärlich und in vielerlei Hinsicht auch meist noch unzureichend" sind (Pädagogische Elitebildung, Heidelberg 1964, S. 6).
Vgl. auch J.H. Knoll, Führungsauslese in Liberalismus und Demokratie, Stuttgart 1957;
vgl. H. Plessner, Elite und Elitebildung, Gewerkschaftliche Monatshefte, 6, 1955, S. 10 ff.

"die den größten Radius des Weiterwirkens versprechen",[1] sich nur an jene wenden könne, die die Fähigkeit und den Willen zur geistigen Leistung und die Intensität des "Fühlen(s)" und "Wollen(s)" besitzen.[2] Weitsch spricht in diesem Zusammenhang von "seelisch Begabten". Dieser Begriff ist jedoch offen. Die Antithese zum "Tüchtigen" und die Gleichsetzung mit dem, was Schiller einen "philosophischen Kopf" nannte,[3] reicht als Konkretisierung nicht aus. Man kann jedoch von Weitschs Beispiel eines Handelsschülers, der vor die Alternative gestellt wurde, sich zwischen einer "Patentkasse" und der alten "Ladenkasse" zu entscheiden, und der letzterer den Vorrang gab, weil "sie Ehrlichkeit nicht überflüssig mache",[4] deduzieren, daß der "seelisch Begabte", der zum "Führer" gebildet werden soll, sich den Sinn für menschliche Werte bewahrt haben muß.

Elitebildung im Weitschschen Sinne ist zugleich Persönlichkeitsbildung, die sich an einem bestimmten Menschenbild orientiert.[5] Sie setzt die Fähigkeit zu eigener Formung voraus. Es geht nicht um Herrschaftsanspruch über andere, sondern zunächst um Anforderungen an sich selbst.

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 27

2) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 28

3) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 29;
vgl. Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, in: Echo der jungen Demokratie, Nürnberg 1924, S. 136;
und Weitsch, Grundsätze und Leistungen des Volkshochschulheims Dreißigacker in Beziehung zum Abendgymnasium, in: Das Abendgymnasium, 3.Jg. 1931, S. 47 ff.

4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 28 (Umstellung)

5) Vgl. Fritz Borinski, Die Bildung aktiver Minderheiten als Ziel demokratischer Erziehung, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 120

Weitsch versteht Elitebildung und Massenbildung als eine sich ergänzende Einheit. Deshalb darf die Volksbildungsarbeit sich nicht auf die Heranbildung "apperzeptionsfähiger Führer" beschränken. Dies ist die Aufgabe der Heimvolkshochschule, die auf Grund äußerer und innerer Bedingungen die Voraussetzungen für eine intensive Bildungsarbeit mit aktiven Minderheiten bietet. Gewiß zeigt sich gerade darin ein realistisches Element der Weitschschen Bildungskonzeption, daß er sich nicht von der Vorstellung leiten läßt, jene Anforderungen an Charakter und Askese, wie sie die Heimvolkshochschule an Schüler und Lehrer stellt, könne einer breiten Mehrheit zugemutet werden.

"Sozialisierung" des "Geistes" und der "Bildung" hebt das Prinzip der Offenheit der Bildung hervor und weist sich dadurch als demokratisches Prinzip aus. Weitsch fordert, "daß diese Güter jedem zugänglich gemacht werden, der zu ihrem Besitz befähigt und gewillt ist"[1]. Wenn Eduard Weitsch das soziale Mandat der künftigen Eliten darin sieht, "im sauerteiglichen Weiterwirken" Multiplikatoren der Volksbildungsidee zu sein, dann wird darin der dialektische Bezug von Elitebildung und "Massenbildung" offenbar.[2]

Die soziale Elite unterscheidet sich von einer privilegierten, aristokratischen Elite durch ihr Bestreben, die Differenz an geistiger Aktivität, an Wissen und Haltung, die sie von der Mehrheit trennt, zu überwinden und so sich selbst als Elite aufzuheben.

In zweierlei Richtung geht die Wirkung der aktiven

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 11

2) Vgl. P. Honigsheim, Führerauslese oder Massenhebung, in: Westdeutsche Wochenschrift Köln, 26. März 1920.

Minderheiten. Sie wirken im "kleinsten Kreise"[1], in"ihrer nächsten Umgebung, in der Familie und in ihrem Beruf".[2] Zum anderen arbeiten sie in den Institutionen des demokratischen Staates, in den Selbstverwaltungskörpern der Provinzen, der Kreise und Gemeinden.[3] Aktive Minderheiten sind in jenen Gesellschaften und Verbänden nötig, "die für irgendwelche Ziele menschlichen Fortschritts kämpfen", da sie bereit sind, "über den engsten Kreis ihrer natürlichen Blickweite hinauszusehen" und "sich einzusetzen für irgendwelche würdige Ziele"[4]. Mit gleicher Entschiedenheit hebt Weitsch die Verantwortung der Volkshochschule für die demokratische Integration hervor: "Demokratie muß einen Volksgeist fordern, der den leeren Staatsformen Leben und Inhalt gibt. Deshalb muß ehrliche Demokratie die geistige Erziehung der Massen fordern"[5].

Über das Ergebnis der Volksbildungsarbeit vieler Heimvolkshochschulen, die wie Dreißigacker an der Bildung sozialer Eliten und der Erziehung zur demokratischen

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 27; vgl. Sozialisierung, a.a.O., S. 15
2) Diese "Bildung zur mitmenschlichen Hilfsbereitschaft" hat F. Borinski eine allgemeine "unverzichtbare Aufgabe jeder demokratischen Erwachsenenbildung" genannt. (Aktive Minderheiten, passive Mehrheiten und die Demokratie, in: Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, 1963, S. 6)
3) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 110; vgl. Weitsch, Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 85
4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 111. Der Volkshochschüler sollte sich "nicht als Träumer, sondern als tatkräftiger Bürger" (Sozialisierung, a.a.O., S. 24) den Aufgaben des politischen und gesellschaftlichen Lebens stellen.
5) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 109; vgl. Weitsch, An den geistigen Adel deutscher Nation, a.a.O., S. 69 ff.

Integration in der Weimarer Demokratie mitgearbeitet haben, schreibt Fritz Borinski: "Diese Bemühung hatte Erfolg: Eine beträchtliche Anzahl der Heimvolkshochschüler, junge Männer wie Frauen, haben anschließend an die Lehrgänge in Organisationen der Demokratie aktive Funktionen ausgeübt; in Gewerkschaften .., im Parteileben wie in der kommunalen Selbstverwaltung ... Teilnehmer von Volkshochschulkursen und Altschüler der Heimvolkshochschulen haben sich in den folgenden Jahren im Widerstand gegen den Nationalsozialismus bewährt. Sie haben nach dem Zusammenbruch des Hitler-Systems am Aufbau der zweiten Demokratie in Deutschland tätig teilgenommen"[1].

Die intensiven Diskussionen über den Begriff der "aktiven Minderheiten" im Gutachten des Deutschen Ausschusses[2] haben deutlich gemacht, daß der Weitschsche Ansatz, Elitebildung und Erziehung zur demokratischen Integration als eine dialektische Einheit zu begreifen[3], auch in einem demokratischen System gegen manche Vor-

---

1) F. Borinski, Die Bildung aktiver Minderheiten als Ziel demokratischer Erziehung, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 129.

2) Vgl. F. Borinski, Zum Erwachsenenbildungsgutachten des Deutschen Ausschusses, Die Erwachsenenbildung im Wandel unserer Zeit, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 109 ff.
und F. Borinski, Die Bildung aktiver Minderheiten als Ziel demokratischer Erziehung, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 118 ff.

Einwände gegen den Begriff der "aktiven Minderheiten" finden sich bei F. Pöggeler: Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, Bemerkungen zum Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung", in: Erwachsenenbildung, Heft 3, 1960, S. 92 ff.

Vgl. Bohnenkamp, Der Bildungsbegriff im Gutachten zur Erwachsenenbildung des Deutschen Ausschusses, in: E. Prokop-G. Rückriem, Erwachsenenbildung, Grundlagen und Modelle, Weinheim-Berlin-Basel 1969

3) Vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S.19

behalte durchgehalten werden kann.[1)]

---

1) Otto Stammer weist darauf hin, daß auch eine moderne Demokratie "aktiver Minderheitsgruppen" bedarf, "um den politischen Willen von der Sache und der jeweiligen strategisch-taktischen Situation her in Verbindung mit den verschiedenen gesellschaftlichen Interessen überhaupt bilden zu können." (Elite und Elitebildung, in: Wörterbuch der Soziologie, hrsg. v. Wilhelm Bernsdorf, Stuttgart 1969, S. 218)

2 Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte

2.1 Das Verhältnis von Didaktik und Methodik in der Weimarer Volksbildung - Der Prozeß der didaktischen Konkretion

Den Ort der Didaktik und Methodik im System der allgemeinen Erziehungswissenschaft auszumachen, den inneren Zusammenhang beider und ihre jeweilige Eigenständigkeit zu bestimmen, gehört zu den schwierigen Aufgaben der allgemeinen Pädagogik.[1] In zugespitzter Form stellt sich dieses Problem für den Bereich der Erwachsenenbildung.[2] Zwar gibt es eine umfangreiche didaktische Literatur über Einzelaspekte, durchgängige Systemansätze finden sich jedoch kaum. Wenn sich in der "Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet" auch in der zweiten und dritten Folge eine eigene Rubrik über "Die Methode und die methodischen Hilfsmittel" befindet, eine eigene Rubrik "Didaktik" jedoch fehlt, dann spiegelt sich darin ein bemerkenswerter Sachverhalt wieder.[3]

---

1) Hier sei nur verwiesen auf den Artikel "Didaktik" in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe (München 1970, Bd. 1, S. 240 ff.). Herwig Blankertz faßt in den "Vorbemerkungen" die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion zusammen. Blankertz geht auf das informationstheoretische, das lerntheoretische und das bildungstheoretische Modell ein.
Vgl. auch H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970

Der Didaktik Eduard Weitschs liegt das bildungstheoretische Modell zugrunde.
Zur Literatur über das Problem der Didaktik vgl. H. Blankertz in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, a.a.O., S. 293 ff;
Theodor Wilhelm, Die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Aufgaben der Didaktik, in: Der Gymnasialunterricht, Reihe 3, Heft 6, 1966, S. 5-54

2) Vgl. J. Dikau, Grundprobleme der Didaktik, insbesondere der Erwachsenenbildung, Manuskript Seminar Prof. Borinski, SS 1965 an der FU Berlin.

3) Literatur zur Didaktik wird subsumiert unter "Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung" und "Theoretische Sonderprobleme".

Hans-Dietrich Raapke hat diesen Tatbestand so gedeutet, daß der Akzent darauf lag, die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung zu erörtern und zu begründen. Erst in letzter Zeit, da die grundsätzliche Existenzberechtigung der Erwachsenenbildung nicht mehr in Frage stehe, rücke das Problem der Didaktik, die Frage nach den konkreten Zielsetzungen und Inhalten in den Vordergrund[1]. Die Vorrangstellung der Methodik gegenüber der Didaktik im engeren Sinne ergibt sich aus dem Grundsatz der Autonomie. Da die Erwachsenenbildung sich an den Interessen der Teilnehmer orientiert, und da der Teilnehmer selbst die Inhalte und Themen auswählt, erhält die Frage der Methode Vorrang[2].

In der Geschichte des freien Volksbildungswesens der Weimarer Zeit gibt es zahlreiche Belege dafür, daß die Methodik gegenüber der Didaktik insgesamt Priorität besaß. Mit der Konsolidierung der Volksbildungsarbeit wurde jedoch eine Tendenz zur Systematisierung sichtbar. Zwar hielt man generell am Grundsatz der Autonomie und damit auch am Prinzip des offenen Angebots fest, die Frage nach objektiven Kriterien für die Auswahl der Inhalte und Themen gewann jedoch an Bedeutung.

---

1) Hans-Dietrich Raapke, Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 117/118

2) Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, Loseblattsammlung der PAS des DVV Nr. 70 000: "Da sich Erwachsenenbildung vornehmlich teilnehmerorientiert versteht, scheinen die Fragen nach dem Wie einen Vorrang zu verdienen gegenüber Fragen nach dem Was."
Vgl. H. Siebert, Perspektiven einer Lehrplanforschung zur Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, April 1969, S. 80 ff;
H. Tietgens:"So wird es auch begreiflich, daß in der Literatur der Erwachsenenbildung zwar relativ viel über Arbeitsformen gesagt wird, aber so gut wie nichts über ihre didaktischen Schwierigkeiten." (Lernen mit Erwachsenen, a.a.O., S. 18)

Diese Tendenz setzte sich seit dem Jahre 1924 in der praktischen Arbeit immer stärker durch.

Eine intensive theoretische Auseinandersetzung über die Didaktik der Volkshochschulen löste Eduard Weitschs Aufsatz "Der Lehrplan der städtischen Volkshochschulen" aus[1]. Darin fordert Weitsch, daß der Lehrplan der Abendvolkshochschule nicht nur für einen "Lehrabschnitt" konzipiert werden sollte, sondern für einen längeren Zeitraum von mindestens drei Jahren[2]. Weitsch tritt für den kontinuierlichen Lehrplan ein, der den Teilnehmer "wirklich planmäßig Schritt für Schritt vorwärts bringt"[3]. Er weiß, daß eine Systematisierung und Kontinuität der Arbeit nur erreicht werden kann, wenn der Lehrer den Mut hat, seine Sachkompetenz gegen individuelle Sonderinteressen geltend zu machen[4].

Drei Elemente sollten nach Eduard Weitsch den Lehrplan bestimmen:

---

1) Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 158-236

2) Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 198

3) Weitsch: "Der zufällige Lehrplan, sei er noch so interessant in seinen Darbietungen, wird den Hörer auf die Dauer nicht fesseln können. Der kontinuierliche wird es, weil er ihn wörtlich planmäßig Schritt für Schritt vorwärts bringt. Dies wird er um so mehr, als ein solcher auf lange Frist berechneter Lehrplan erst dazu angetan ist, die Arbeit der Volkshochschule wirklich methodisch fruchtbar zu gestalten" (a.a.O., S. 199). Noch in der "Sozialisierung des Geistes" (a.a.O., S. 34) hatte sich Weitsch gegen einen systematischen Lehrplan ausgesprochen.

4) Weitsch: "Man kann endlich in Erwartung einer längeren Zusammenarbeit leichter abwegige Teilfragen 'abschneiden' und für eine spätere Behandlung zurückstellen" (Ceterum censeo, a.a.O., S. 200).

1. der Wunsch der Schüler
2. die Sachkompetenz der Lehrer
3. das Plus aus pädagogischen und sachlichen Gründen, das der Lehrer hinzufügen müsse, damit der Lehrplan einen inneren Zusammenhang habe und eine gewisse Abrundung erfahre[1].

Ausgehend von den Dreißigackerer Erfahrungen glaubt Eduard Weitsch, daß auch für die Abendvolkshochschule eine Lehrplangestaltung nach diesen drei Gesichtspunkten realisierbar wäre[2]. Der Grundsatz, den Schüler an der didaktischen Planung mitzubeteiligen, wurde allgemein für die Abendvolkshochschule anerkannt, wenn man auch auf die Schwierigkeiten verwies, individuelle Vorstellungen einzelner bei der großen Zahl der Teilnehmer zu berücksichtigen[3].

Weitsch entwickelt den systematischen Modell-Lehrplan, der nach den drei Gesichtspunkten der Lehrplangestaltung, entsprechend der jeweiligen pädagogischen Situation, modifiziert werden kann. Weitsch geht dabei von zwei Grundfunktionen des Menschen aus: "Er muß die Welt angeschaut haben, wie sie gestaltet wird und gestaltet werden kann. Weltanschauung und Weltgestaltung sind also die beiden Hauptgebiete, die sich in ihm ergänzen sollen"[4].

Aufgrund einer eingehenden Analyse der eigenen pädagogischen Erfahrungen, insbesondere der Auswertung

---

1) Vgl. Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 163

2) Vgl. Abschnitt VI, 4.1

3) Fritz Kaphan, Das Problem des Lehrplans bei der Abendvolkshochschule, in: Freie Volksbildung, 4.Jg. 1929, S. 305-321

4) Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 203. In seinem Aufsatz "Hauskrieg oder Arbeitsteilung" (Freie Volksbildung,4, 1929, S. 87) spricht Weitsch von dem Dreischritt: Denkschulung, Klärung und innere Bereitschaft.

von Schülerfragen in Dreißigacker, stellt er folgenden Grundriß eines Beispiellehrplans auf[1], der die Konkretion seiner didaktischen Überlegungen zeigt:

A Weltanschauung:

I. Was ist die Umwelt? Das Ich und die Umwelt.
II. Wie soll ich handeln?
III. Geschichte der Menschheit?
IV. Wie erlebe ich das Schöne?
V. Was kann ich wissen?

B Weltgestaltung:

I. Politik.
II. Recht und Rechtspflege.
III. Erziehung.
IV. Wirtschaft.
V. Technik.
VI. Medizin.

Der 14. staatliche Lehrgang für Volkshochschullehrer, der vom 3. bis 5. Dezember 1928 im Sächsischen Ministerium für Volksbildung stattfand, war ausschließlich Fragen der Didaktik gewidmet. Unter dem Generalthema "Der Lehrplan der Volkshochschule" sprachen Hans Freyer über "Die geistige Gestalt der Gegenwart und die Volkshochschule", Eduard Weitsch über "Lehrmittel der Volkshochschule", Paul Hermberg über "Interessenrichtung bei den einzelnen Gruppen der Volkshochschüler" und Fritz Kaphan über "Das Problem des Lehrplans bei der Abendvolkshochschule"[2].

Hans Freyer hat die didaktischen Konsequenzen für die Volksbildung aufgezeigt, die sich aus der Analyse der gesellschaftlichen Situation ergaben. Auch die Volksbil-

---

1) Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 205

2) Vgl. F. Kaphan, Das Problem des Lehrplans ..., a.a.O., S. 305

dung sei sich bewußt, daß sie der Tendenz zu einem neuen Realismus Rechnung zu tragen habe. Volksbildung als eine "Bildung realistischen Stils" sei jedoch nicht eine vordergründige Zweckbildung im Sinne der Übermittlung unmittelbar anwendbarer Kenntnisse und der Erzeugung nützlicher Fähigkeiten. Auch realistische Volksbildung sei - wie alle Bildung - Menschenbildung.

Auf der vom Reichsverband der deutschen Volkshochschulen und der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung veranstalteten Tagung in Prerow vom 1. bis 6. Juni 1931 fand die Diskussion über die Stellung der Volkshochschule im allgemeinen Bildungssystem und über eine genuine Didaktik der Erwachsenenbildung ihren vorläufigen Abschluß[1]. Zu den Referenten dieser Tagung gehörten neben Mockrauer, Marquardt, Mann, Neudörfer und Klatt auch Eduard Weitsch. Trotz starker divergierender Positionen einigte man sich auf die für die Geschichte der Erwachsenenbildung bedeutsame Prerower Formel[2].

Nüchtern und realistisch wird der Aufgabenbereich der Abendvolkshochschule beschrieben. Die Abendvolkshochschule wird nicht mehr gegen die Schule abgesetzt, vielmehr wird auf die Notwendigkeit der Kooperation und Koordination von Schule und Erwachsenenbildung hingewiesen. Die primäre Funktion der Volkshochschule bestehe in der Weiterbildung Erwachsener, vornehmlich derjenigen, die die Volks- und Berufsschule besucht haben.

---

1) Zur Prerower Tagung vgl. F. Angermann, Die Prerower Richtlinien und die Tagung in Bad Grund, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 2-9 und S. 50-60; Nikolaus Henningsen, Bericht über die Prerower Tagung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg.1931, S. 423 ff. Zum Verlauf der Tagung vgl. H. Kappe, Volksbildung und Volkbildung, a.a.O., S. 98 ff.

2) Vgl. Zur Grundlegung der Abendvolkshochschule, in: Freie Volksbildung, 6. Jg.1931, S. 294/5

Das Bildungsziel wird nur formal umschrieben. Es "ergibt sich aus der Notwendigkeit der verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart". Die erzieherische Wirkung der Abendvolkshochschule liege in der Klärung und Vertiefung von Erfahrungen, der Vermittlung gesicherter Tatsachen, der Anleitung zum selbständigen Denken und der Übung gestaltender Kräfte. Dabei komme es nicht auf rein fachliche Ausbildung und wissenschaftlich systematische Vollständigkeit an . Der "geordnete Unterricht" stehe im Mittelpunkt der Arbeit. Ein "planmäßiger Aufbau der Lehrgebiete" wird angestrebt, "soweit die Freiwilligkeit des Besuches und der Charakter der Abendschule es zulassen".

Jürgen Henningsen hat die Frage gestellt, ob die Prerower Formel ein Ausdruck von Resignation sei oder ob sie der Beginn einer neuen Entwicklung hätte sein können[1]. Sicher läßt sich die Problemlage kaum auf diese alternative Fragestellung zuspitzen. Wer die Prerower Formel an der großen Konzeption der Neuen Richtung mißt, dem wird die bescheidenere Zielsetzung als ein erzwungener Verzicht, als ein Ausdruck pädagogischer Resignation erscheinen. Die Einwände gegen eine sich abzeichnende Tendenz der Verschulung, gegen die Aufgabe der Idee der Arbeitsgemeinschaft wurden schon 1931 in aller Entschiedenheit zum Ausdruck gebracht. Wolfgang Pfleiderer spricht in einem Brief an Laack vom 12.6.1931 (Archiv Soest V. c 8) von der "Preisgabe aller der Gedanken, um die wir seit 10 Jahren im Hohenrodter Bund gerungen haben". Wenn Alfred Mann mit zurückhaltender Zustimmung vermerkt, daß die Prerower Formel geeignet sei, "der Öffentlichkeit - insbesondere auch der parlamentarischen und behördlichen - ein Bild von unserer Arbeit rasch zu vermitteln, das die bereits in § 148 Abs. 4 der

---

1) J. Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 158

Reichsverfassung verankerte finanzielle Forderung an Reich, Länder und Gemeinden berechtigt und dringend notwendig erscheinen läßt"[1], dann zeigt sich darin auch ein bildungspolitisches Motiv. In der schwierigen finanziellen Situation der Volkshochschulen sollten die Behörden auf den schulischen und damit auch kontrollierbaren Charakter der Volkshochschulen hingewiesen werden.[2]

Die Prerower Formel war ein Kompromiß verschiedener Positionen der deutschen Volkshochschulbewegung. Unverkennbar jedoch ist der Einfluß Erwin Marquardts, der schon seit längerer Zeit die Eingliederung der Volkshochschule in das allgemeine Bildungssystem und "den Verzicht auf alle überhöhende ideologische Deutung" gefordert hatte[3].

Eduard Weitsch hat die Forderung, sich stärker in das allgemeine Bildungssystem zu integrieren, um eine gesichertere finanzielle Basis zu haben, grundsätzlich begrüßt. Er warnte aber davor, daß die VHS sich bedingungslos dem öffentlichen Bildungssystem anpasse, das auf anderen, den Intentionen der Erwachsenenbildung zum Teil widersprechenden Voraussetzungen aufbaue."Gefährlich aber ist eine imperialistische Ausdehnung der Volkshochschule zwecks Institutionalisierung unter Verleugnung des eigenen Wesens. Institutionalisierung ja, aber nicht durch Anpassung an zeitlich gängige, der

---

1) Brief A. Manns an F. Laack vom 22.6.1931 (Archiv Soest, V. c 8)
2) Vgl. E. Weitsch, Eingliederung nicht Anpassung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 10
3) J. Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 157; vgl. E. Marquardt, Volkshochschule - Freie Volksbildung, in: Die Arbeit, 1931, S. 556; 1931, S. 786; 1932, S. 55 ff.

Öffentlichkeit augenblicklich einleuchtende Aufgaben ... Die Eingliederung muß im Gegenteil auch immer neue Besinnung auf den wirklichen Grundcharakter der Volkshochschule, auf dessen Betonung und Verdeutlichung sich gründen."[1)]

Die Prerower Tagung kann trotz mancher Vorbehalte als die entscheidende politische und gesellschaftliche Wende der Volksbildung bezeichnet werden. Schon auf der Tagung der sozialistischen Erwachsenenbildner in Bad Grund[2)] (vom 20.-21.Juni 1931) wurde in einer Entschließung das Ergebnis von Prerow positiv bewertet. Fritz Borinski hat 1954 die drei wesentlichen Elemente der Prerower Tagung: "Notwendigkeit der verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen und gesellschaftlichen Leben", "Anleitung zum selbständigen Denken" und die "Übung gestaltender Kräfte" als eine Haltung und Zielsetzung bezeichnet, die in der Nähe dessen sei, was heute "mitbürgerlich" genannt wird[3)].

---

1) E. Weitsch, Eingliederung nicht Anpassung, a.a.O., S. 13.
Eduard Weitsch hat am 5.6. in Prerow einen Vortrag über die Möglichkeit der Integration der Erwachsenenbildung in das allgemeine Erziehungssystem gehalten: "Die Pädagogik der Abendvolkshochschule, verglichen mit der Pädagogik anderer Schularten". (Vgl. Niederschrift des Prerower Volkshochschultreffens "Grundlagen der Abendvolkshochschule" - als Manuskript in der Bibliothek der Abt. Erwachsenenbildung im Erziehungswissenschaftlichen Institut der FU Berlin vorhanden.)

2) Vgl. den Bericht F. Borinskis in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 373 f.
Franz Angermann bemerkte, daß die jüngere Generation der in Bad Grund vertretenen sozialistischen Volksbildner die Prerower Formel viel "bildungsmäßiger" auslegte und die Position der freien Volksbildung mit mehr Mut und Überzeugung und auch mit mehr Erfol vertreten habe, als dies anscheinend in Prerow von einem Teil der freien Volksbildner selbst geschehen sei.(Die Prerower Richtlinien und die Tagung in Bad Grund,in:Freie Volksbildung, 7.Jg.1932, S. 57)

3) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 84

2.2 Didaktische Prinzipien

Weitsch stellt fünf Kriterien fest, die für eine Volkshochschul-Didaktik konstitutiv sind:

"1. Die Volkshochschule ist zunächst und im Unterschied zur Volks- und Fortbildungsschule sowie zu allen anderen Lehranstalten Erwachsenenschule, zum Unterschied von der Universität auch Erwachsenenschule für Ungebildete.

2. Die Volkshochschule ist eine Anstalt mit Schülern sehr verschiedenen Niveaus, wodurch sie sich grundsätzlich von jeder anderen Schule unterscheidet.

3. Erscheint die Volkshochschule als Laienschule, d.h. es kann nicht ihre Absicht sein, ihre Schüler in all den Fächern, in welchen sie unterrichtet, irgendwie zu Fachleuten zu machen. ...

4. Die Volkshochschule ist ferner eine Anstalt, welche bei einem großen Teil ihrer Schüler von vornherein mit einem großen Mißtrauen zu rechnen hat ...

5. Endlich kann man die Volkshochschule als die Schule des unbedingten Zeitmangels bezeichnen ..." [1]

Diese Kriterien bestimmen die eigenständige Stellung der Volkshochschule im traditionellen Bildungssystem. Dabei ist es wichtig, festzuhalten, daß die Eigenständigkeit nicht als bloßes Gegenbild zum bestehenden Bildungs-

---

1) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 5/6.
Vgl. Weitsch, Die Frage der Lehrmittel in der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 4. Jg., H.3, 1929, S. 154. Vgl. Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 162

system konzipiert wird. Eduard Weitsch hat die Volkshochschule nicht als eine revolutionäre Idee gegen das herkömmliche Bildungswesen verstanden, sondern als Antwort auf die Frage, wie große Teile der Bevölkerung, die an der "Sozialisierung der Bildung" nicht teilgenommen haben, zur "Sozialisierung des Geistes" gelangen können.

Aus der Tatsache, daß die Volkshochschule sich an Erwachsene und Laien wendet, leitet Weitsch vier didaktische Prinzipien ab:

1) Das Prinzip des erziehenden Unterrichts
2) Das Prinzip des exemplarischen Unterrichts
3) Das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts
4) Das Prinzip der Lebensnähe und Aktualität

2.2.1 Das Prinzip des erziehenden Unterrichts

Gegenüber dem didaktischen Materialismus der extensiven Volksbildung, die Bildung weitgehend im Sinne allgemeiner Wissensvermittlung verstand, betont Weitsch, daß die intensive Volksbildung durchaus nicht mit Wissensvermittlung gleichzusetzen sei. Für die Neue Volksbildung sei der Stoff keineswegs wesentlich[1)], vielmehr mache das "Erziehliche" den Kern ihrer Arbeit aus. "Erziehung kann nun erfolgen durch Umgang und durch Unterricht im weitesten Sinne. Der Umgang läßt sich aber unmöglich in etwas Lehrplanmäßiges einfangen, und da der Umgang eine sehr wesentliche Rolle in der Volkshochschule spielen wird, so kann, wenn von einem Lehrplan die Rede ist, schlechterdings ein ganz bedeutsamer

---

1) Weitsch: "Sie muß viel weniger Bildung, Wissen vermitteln, als den Charakter bilden". Weitsch gebraucht hier Bildung im Sinne einer Teilhabe an traditionellen "Bildungsgütern" (An den geistigen Adel deutscher Nation, a.a.O., S. 71).

Teil der Volkshochschultätigkeit nicht zur Darstellung kommen"[1]. Unter erziehlichem Unterricht versteht Weitsch, wohl in Anlehnung an den Herbartschen Begriff[2], einen Unterricht, der sich nicht begnügt mit der bloßen Übermittlung theoretischer Einsichten in Wissensgebiete und ihrer Arbeitsweisen. Zugleich grenzt er diesen Begriff ab gegen den beruflichen Fachunterricht, der sich auf die Übermittlung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkt. Erziehlicher Unterricht meint vielmehr Erziehung zur Persönlichkeits- und Charakterbildung[3]. Die Überzeugung, daß bestimmte, in einem Kanon objektivierte Bildungsstoffe aus eigener Dynamik bildungswirksam werden, ist aufgegeben[4]. Allerdings ist Weitsch nie soweit gegangen, die Bildungsinhalte

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 34
Zur Problemstellung "Erziehung"und"Bildung" vgl.: Rudolf Lennert, Ist Bildung Lebenshilfe? in: Zeitwende, 23, 1962, S. 371 ff.

2) Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik, Einleitung, Ziff. 16: "Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Weitsch hat sich mit den Schriften Herbarts intensiv im Neuzeller Seminar beschäftigt. Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 84

3) Weitschs Kritik an der extensiven Volksbildungsarbeit gipfelt in dem Vorwurf, daß nur Wissen, ja Stückwissen vermittelt werde. Aufgabe einer intensiven Volksbildungsarbeit müsse "eine erziehliche Beeinflussung, eine Charakterbildung ermöglichen" (Tatflugschrift, a.a.O., S. 2).

4) Im besonderen Maße hat die Maxime Wenigers für die Erwachsenenbildung Geltung, daß der Bildungswert bestimmter "Bildungsgüter" nur ermessen werden könne, wenn auch die Bildungssituation des zu Bildenden ins Blickfeld gerät.(Didaktik als Bildungslehre, T. 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1960, S. 47 ff.)

für völlig sekundär zu halten. Er weiß, daß auch erziehender Unterricht Inhalte braucht, die in einem bestimmten Lehrplan benannt werden müssen[1]. Das heißt aber: Die Inhalte müssen nach dem Prinzip des Exemplarischen so ausgewählt werden, daß sie ein vertiefendes Eindringen in bestimmte Problembereiche ermöglichen.

2.2.2 Das Prinzip des exemplarischen Unterrichts

Der Begriff "exemplarisch" findet sich bei Weitsch nicht, inhaltlich erscheint er jedoch unter dem Postulat, die Volkshochschule müsse "auf das Wesen der Sache gehen"[2]. Weitsch definiert "auf das Wesen der Sache gehen" als Eliminierung von allem Unwichtigen und Äußeren. Das heißt: Vertiefung der Bildungsarbeit durch thematische Beschränkung[3]. Zur Verdeutlichung bedient sich Weitsch eines Vergleiches, auf den schon

---

1) "Unterricht, auch erziehender Unterricht, braucht Stoff, den der Lehrplan angeben soll. Wir müssen also gewisse Fächer und Lehrstoffe zunächst einmal namhaft machen, und dies ist nur möglich, indem wir alte bekannte Worte gebrauchen, die bestimmte Wissensgebiete bezeichnen und die wir benutzen müssen, einfach, weil uns keine anderen Verständigungsmittel zur Verfügung stehen". (Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 34) Vgl. auch Weitsch, Tatflugschrift, a.a.O., S. 2 ff.

2) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 37

3) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 38
Zum Problem des Exemplarischen und des Elementaren vgl. M. Wagenschein, Das Exemplarische in seiner Bedeutung für die Überwindung der Stoffülle, in: Bildung und Erziehung 8 (1955);
M. Wagenschein, Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, in: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1956);
H. Roth, Orientierendes und exemplarisches Lehren, in: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 8. Aufl., Hannover 1965;
W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 4. Aufl., Weinheim 1964,
J. Derbolav, Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957 (mit Bibliographie);
E. Spranger, Die Fruchtbarkeit des Elementaren (1948) in: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, 3. Aufl., 1955

Hollmann hinwies: "Ein chinesischer Schriftkundiger ..., der mit unsäglicher Mühe sich seine ca. zwanzigtausend Schriftzeichen angeeignet hat, wird höchst verächtlich dreinschauen, wenn ein vorwitziger Europäer kommt und sagt, was sollen mir alle deine Krähenfüße, ich mache die Geschichte mit 25 Buchstaben"[1]. In derselben Lage, betont Weitsch, befinde sich der Gebildete mit seiner gelehrten Schulung. Weitschs Hinweis jedoch, daß auch er nicht an ein "abgekürztes Verfahren" glaube, soll einer Fehlinterpretation dieses Vergleichs vorbeugen. Zweifellos könnte es so mißverstanden werden, als ob auch die schwierigsten und kompliziertesten Sachverhalte mit einem pädagogischen Kunstgriff so zu vereinfachen wären, daß sie auch dem Laien schnell einsichtig und begreiflich würden. In seiner Analyse traditioneller Unterrichtsstoffe wird das Prinzip des Exemplarischen so konkretisiert, daß der Verdacht weitgehend ausgeräumt wird, es handele sich dabei um unzulängliche Vereinfachung und Verflachung. "Weltgeschichte in großen Zügen und Überblicken" bedeute kein kurzgefaßtes Kompendium der Weltgeschichte[2]. Vielmehr komme es darauf an, die "Knotenpunkte der Geschichtsentwicklung" aufzuzeigen. Als einen solchen Knotenpunkt der Weltgeschichte betrachtet er den "Zusammenstoß asiatischer und hellenischer Weltanschauung". Geschichte wird nicht begriffen als etwas Statisches. Es gehört zum Wesen geschichtlicher Betrachtung, Geschichte als Prozeß zu verstehen[3].

---

1) Weitsch, Tat-Flugschrift, a.a.O., S.9;
vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 36
2) Vgl, Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 37
3) "... und daß er als Gewordenes erfaßt wurde, ist das Wesen geschichtlicher Betrachtung".(Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 46)
Zur Problematik des Geschichtsunterrichts in der Volkshochschule vgl. P. Steinmetz, Geschichte mit jungen Arbeitern, in: Freie Volksbildung, 5.Jg.1930, S. 243-262

Ein einzelnes historisches Phänomen darf nicht aus einem großen Zusammenhang gelöst werden. Das "Wesen der Sache Geschichte"zeigt sich nicht in der Summierung und Addierung von Einzelphänomenen. Es gibt eine Wechselwirkung zwischen "philosophischer Gesamtschau" und der Betrachtung historischer Ereignisse. Wenn Eduard Weitsch fordert, der Geschichtsunterricht in der Volkshochschule habe von einem "Gesamtüberblick über die National- und Weltgeschichte" auszugehen, dann meint er damit keine systematisch chronologische Geschichtsbetrachtung. Dem liegt der Gedanke zugrunde, daß ein Ganzheitsverständnis nicht im chronologischen Durchgang gewonnen wird, sondern, daß von einem vorläufigen Ganzheitsverständnis aus die Einzelphänomene ihren geschichtlichen Rang erhalten, daß andererseits die Wendepunkte der Geschichte ein Ganzes anschaulich machen[1].

Eine weitere didaktische Forderung Eduard Weitschs verdient in diesem Zusammenhang Beachtung. Auch der Volkshochschüler sollte sich weitgehend selbständig anhand von Quellenuntersuchungen in ein Einzelgebiet einarbeiten. Er sollte dadurch in die Anfangsgründe der wissenschaftlichen Methode eingeführt und damit zum historischen Denken angeleitet werden. Eduard Weitsch glaubt, daß die Lektüre von Primär- und Sekundärquellen den

---

1) Franz Schnabel schreibt: "Man sollte zusammenhängende Geschichte geben, aber das Fragmentarische wird nicht vermieden, indem man den Stoff häuft, sondern durch die gestaltende Kraft, die ein bedeutendes Thema herausgreift und von diesem Punkte aus ein Ganzes anschaulich macht" (Die moderne Technik und die Welt der Geschichte, in: Deutsche Zeitung und Wirtschaftszeitung vom 27. Februar 1954). Keine Funktion hat das exemplarische Prinzip bei Weitsch im Sinne eines "Mutes zur Lücke", um eine bestimmte Stoffülle zu überwinden. Vgl. Wilhelm Flitner, Der Kampf gegen die Stoffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl, in: Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart, Hrsg. Berthold Gerner, Darmstadt 1963, S. 19

Volkshochschüler "vor leichtfertigen Urteilen und schlagwortartigem Ausbeuten historischer Tatsachen" bewahrt. Der erzieherische Wert einer solchen Methode liege darin, daß angesichts der Erkenntnis, wie schwierig es ist, zu gesicherten ,eindeutigen historischen Aussagen zu gelangen, eine gewisse Zurückhaltung und vielleicht sogar Bescheidenheit sich einstellt.

Auch der Begriff des "fruchtbaren Moments", den Weitsch als didaktisches Prinzip darstellt, zielt auf die Auswahl der Lehrinhalte unter dem Gesichtspunkt besonderer Eindringlichkeit und Repräsentanz[1]. Das fruchtbare Moment ist jedoch weitgehend personal an einen einmaligen dialogischen Lehrvorgang gebunden. Keine im voraus bestimmbare Methode kann das fruchtbare Moment eindeutig erzwingen. Es geht nicht von schwierigen und differenzierten geistigen Prozessen aus. Es liegt gerade in dem einfachen geistigen Akt. Ein scheinbar unwichtiger Hinweis erschließt neue Erfahrungshorizonte. Das Selbstverständliche und Evidente wird dadurch, daß es in neuen Zusammenhängen sichtbar wird, erschüttert.

Die Weitschsche Definition des fruchtbaren Moments geht in die Richtung dessen, was Josef Derbolav als "Prinzip der existentiellen Konzentration" bezeichnet[2]. Im fruchtbaren Moment wird die Totalität der Person angesprochen. Das fruchtbare Moment erfaßt den Menschen unvermittelt, macht ihn betroffen und läßt ihn zu dem finden, was er eigentlich sucht. Damit wird der Prozeß

---

1) Weitsch, Das fruchtbare Moment, in: Neue Beiträge zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule, Heft 6, Braunschweig 1946, S. 13 ff. Ein direkter Einfluß der Arbeit von Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, läßt sich in dem Aufsatz Eduard Weitschs nicht nachweisen.

2) Josef Derbolav, Prinzipien einer kategorialen Didaktik in: Das exemplarische Prinzip, a.a.O., S. 145-147

der Bildung in der Dimension der Begegnung in Gang gesetzt[1].

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Funktion des Exemplarischen und Elementaren spricht Weitsch auch vom Grundsatz der "Schematisierung". Damit meint er ein von der jeweiligen Lehrsituation weitgehend unabhängiges Repräsentationsverhältnis[2]. Die Gesamtphänomene werden auf grundlegende Strukturen reduziert. Dabei stellt sich Weitsch die Frage, die auch in der gegenwärtigen Diskussion um das exemplarische Prinzip noch nicht eindeutig beantwortet ist, wie weit das Reduktionsverfahren gehen darf, ohne daß die jeweilige Wirklichkeit, die letztlich beispielhaft erfaßt werden soll, verfälscht dargestellt wird. Er nimmt den Einwand Franz Mockrauers ernst,"daß jede Schematisierung notwendig von der Wahrheit abweiche"[3]. Indem er jedoch mit der These: "Ich kann also sehr wohl, ohne die Wahrheit zu verletzen, vom Unwesentlichen grundsätzlich abstrahieren, und was dann von der naturalistischen Darstellung als Rest übrigbleibt, wird wahr

---

1) "Da kommt das fruchtbare Moment und stößt in ihr eigentliches unbewußtes Interesse. Es sagt etwas von dem, um dessentwillen sie eigentlich kamen. Sie erkennen das dunkel Gesuchte wieder wie eine platonische Idee" (Weitsch, Das fruchtbare Moment, a.a.O. S. 15).
Vgl. Emil Blum, Arbeiterbildung als existentielle Bildung, Bern 1934, S. 7.
Weitsch stellt die pädagogische Maxime auf:"Keine Stunde ohne erschütternden Gegenstand" (Aktivierung, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 8. Jg. 1929/30, S. 104).

2) Vgl. Weitsch, Die Frage der Lehrmittel in der Volkshochschule, a.a.O., S. 160 ff. Dabei handelt es sich nicht nur um eine methodische, sondern auch um eine didaktische Problemstellung.

3) Weitsch, Die Frage der Lehrmittel in der Volkshochschule, a.a.O., S. 171

sein" einen anderen Wahrheitsbegriff einführt, weicht er dem Problem aus.

Exemplarisch im Weitschschen Sinne bedeutet: Gesamtzusammenhänge eines Wissensgebietes an einigen Grundmodellen repräsentativ sichtbar machen. Auf einer höheren didaktischen Ebene gewinnt das exemplarische Prinzip im Sinne des Wesentlichen eine existentielle Bedeutung. Wesentlich ist das, was für die eigene Lebensgestaltung entscheidend ist, nicht jedoch im Sinne handfester pragmatischer Rezepte zur Bewältigung von Lebenssituationen. So ist das Fach Geschichte didaktisch nur dann relevant, wenn in der Betrachtung vergangener Epochen und Ereignisse Gestaltungsmöglichkeiten für die eigene Gegenwart erkennbar werden. Der zeitliche Abstand zur eigenen Gegenwart ist dabei sekundär. In dieser Wendung weist das exemplarische Prinzip zurück auf das Prinzip des erziehenden Unterrichts. Die Wahl bestimmter Lehrinhalte und Wissensgebiete wird unter dem Gesichtspunkt getroffen, daß der Hörer selbst menschlich gefördert und gebildet wird.

2.2.3 Das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts

Dem Auswahlkriterium unter dem Gesichtspunkt der Reduktion der Gesamtphänomene auf Grundstrukturen, der Abstraktion und der Isolierung korrespondiert die Totalisierung, das heißt, die jeweiligen Erkenntnisse und Erfahrungen werden befragt nach ihrem Stellenwert und ihrer Funktion im Ganzen. Eduard Weitsch spricht von einer "Art philosophischer Zusammenschau vom Ganzen des Lebens aus"[1]. In der didaktischen Konkretion verweist er damit auf das Prinzip

---

1) Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, in: Echo der jungen Demokratie, Nürnberg 1924, S. 133

des interdisziplinären Unterrichts. Er geht davon aus, daß das "Leben" im Gegensatz zur Wissenschaft keine Gliederung und Aufteilung in Fächer und Disziplinen kennt[1]. Das interdisziplinäre Prinzip der Volkshochschule ist der Versuch, zu einer Zusammenschau wissenschaftlicher Einzelergebnisse zu gelangen[2]. Sicherlich beabsichtigte der recht nüchterne Eduard Weitsch damit zunächst primär eine Vertiefung der Unterrichtsarbeit. Seine Intentionen waren nicht so weit gespannt wie die Werner Pichts, der davon ausging, daß von dem Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Volksbildung und Wissenschaft die Zukunft der Wissenschaft und der Universität berührt werde und daß das wissenschaftliche Denken durch die Volkshochschule befruchtet werden könne[3].

Wie das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts in der Praxis verwirklicht werden könne, das erläutert Weitsch am Beispiel des Rechts, der Wirtschaft, der Geschichte und der Philosophie. In seinem Aufsatz "Der

---

1) Aufgabe der Volkshochschule sei es, Stellung zu beziehen "zum Leben als Ganzem, welches der wahren Volkshochschule nicht zerfällt in Fächer und Disziplinen, die für wissenschaftliche Spezialarbeiten unterschieden werden müssen, deren Grenzen gegeneinander aber das Leben nicht kennt"(Weitsch, Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 133). Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 50

2) Weitsch postuliert, daß die Volkshochschule dem Teilnehmer die Möglichkeit geben müsse, sich ein "umfassendes Bild von Welt und Leben zu machen" (Ceterum censeo, a.a.O., S. 197).

3) W. Picht, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 69 ff., besonders S. 81. Vgl. Georg Brenner, Volkshochschule und Volkwerdung, Leipzig 1940, S. 49-51

Jurist und der Laie" weist er auf die Kluft zwischen "Juristen und Proletariern" hin. Er beklagt, daß die Praxis in Justiz und Verwaltung zu einer Entfremdung zwischen dem Juristen und dem einfachen Bürger geführt habe. Neben politischen und sozialen Gründen sieht Weitsch die Hauptursache darin, daß der Laie sich weniger am geltenden Recht orientiere als vielmehr "rechtsphilosophisch und rechtspolitisch" denke. Fachdenken und "Rechtsempfinden" stünden sich nahezu unversöhnlich gegenüber[1]. Den ideologisch so befrachteten Begriff des Rechtsempfindens interpretiert Weitsch als eine vorurteilsfreie Kritik an den Grundlagen des bestehenden Rechts[2]. Der Laie repräsentiert gleichsam die naturrechtliche Position[3]. In der Gegenüberstellung von "Fachdenken" und "Rechtsempfinden" bricht wieder der Gegensatz von Wissenschaft und Leben auf. Weitsch begnügt sich jedoch nicht mit der Konstatierung dieses Sachverhalts. Er weist der Volkshochschule die Funktion der Vermittlung zwischen "Rechtsordnung und Volksempfinden" zu[4]. Nur dann jedoch könne die Volkshochschule diese Aufgabe erfüllen, wenn das Gebiet Recht in einer interdisziplinären Arbeitsgemeinschaft von Soziologen, Pädagogen, Philosophen und Juristen unter umfassenden Gesichtspunkten betrachtet werde. Das Ergebnis einer solchen Form der Kooperation werde sein, daß der Laie auch vor der gegenwärtigen Rechtsordnung einen "tiefen Respekt" bekäme und anderer-

---

1) Weitsch, Der Jurist und der Laie, in: Die Justiz, Zeitschr. zur Erneuerung des Deutschen Rechtswesens, Berlin 1926, 1. Jg., H. 4, S. 342
2) Vgl. Weitsch, Der Jurist und der Laie, a.a.O., S. 341 f.
3) "Gibt es ein natürliches Recht, das hinter den historischen positiven Rechtsordnungen steht?" (Weitsch, Der Lehrplan der städtischen Volkshochschulen, a.a.O., S. 214) Vgl. Weitsch, Der Jurist und der Laie, a.a.O., S. 343
4) Weitsch, Die Volkshochschule als Mittlerin zwischen Rechtsordnung und Volksempfinden, in: Die Tat, 1925, S. 727 ff.

seits die Rechtsordnung aus "solcher Lebensberührung" neue, humanitäre Impulse gewinne[1].

Der fächerübergreifende Unterricht kann- darin sieht Weitsch eine wichtige didaktische Funktion des interdisziplinären Prinzips - das kritische Bewußtsein der Hörer schärfen. Gerade im Bereich der Themen, die das politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben betreffen, ist es notwendig, Einzelfakten in einen umfassenden Zusammenhang zu stellen, um sie aus kritischer Distanz zu überprüfen[2]. Daß sich solche kritische Überprüfung andererseits auch auf konkrete Information und Sachkunde stützen muß, setzt Weitsch dabei voraus. Wenn er von einer "rechtsphilosophischen Besinnung" spricht, dann meint er damit nicht eine Flucht des Laien aus der jeweiligen Rechtspraxis, eine Flucht vor einer Wirklichkeit, die der Laie wegen der Kompliziertheit und Undurchschaubarkeit nicht bewältigen kann. Vielmehr handelt es sich dabei um den Vorgang der Rückübersetzung des geltenden Rechts in individuelle und soziale Bezüge.

Im 17. Kurs setzte sich das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts in der Dreißigackerer Unterrichtspraxis durch. Die grundlegende Umgestaltung des Lehrplans bestand darin, "daß die philosophischen und psychologischen Gebiete nicht mehr wie bisher als besondere Fächer neben den politischen, volkswirtschaftlichen und pädagogischen herlaufen, sondern in diese einbezogen wurden, so daß sich eine Art Gesamtunterricht ergibt"[3].

---

1) Weitsch, Der Jurist und der Laie, a.a.O., S. 348; vgl. Sozialisierung, a.a.O., S. 57
2) F. Borinski hat darauf verwiesen, daß politischer Unterricht Gesamtunterricht ist.(Die politische Aufgabe der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948, S. 213 ff.)
3) Weitsch, Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 441

Eduard Weitsch glaubt mit dieser didaktischen Konzeption eines Gesamtunterrichts einer veränderten Haltung der Jugend entgegenzukommen, die einerseits gekennzeichnet sei durch eine Entproblematisierung und Entideologisierung, zum anderen jedoch zugleich umschrieben werden könne als ein besonderer Wille zur Aktion.

Die didaktische Maxime, genuine Erwachsenenbildung könne sich nicht an der traditionellen Einteilung in Wissensgebiete und Schulfächer orientieren, war nicht nur das Ergebnis theoretischer Reflexionen. Insbesondere die Unterrichtspraxis der Heimvolkshochschule, in der in der klassischen Ausprägung zwei Lehrer alle Wissensgebiete zu repräsentieren hatten, erforderte es, daß der jeweilige Lehrer die engen Grenzen seines Fachgebietes überschritt. Auch die Fragen der Schüler, die ja die Grundlage für die Lehrplangestaltung in Dreißigacker bildeten, waren zu einem großen Teil so umfassend und grundsätzlich gestellt, daß sie nicht nur aus dem Blickfeld eines einzigen Faches beantwortet werden konnten[1].

2.2.4

Das Prinzip der Lebensnähe und Aktualität

Der Grundsatz, der Unterricht der Volkshochschule solle lebensnah und aktuell sein, erscheint bei den Volksbildnern der Weimarer Zeit in den verschiedensten Wendungen[2]. Im Zusammenhang mit der Frage nach den didaktischen Prinzipien können die geistesgeschichtlichen Implikationen, die mit dem Begriff der Lebensnähe zusammenhängen, nur angedeutet werden. Der europäische Volkshochschulgedanke ist von seinem Ursprung her aufs engste mit dem Begriff des "Lebens"[3] verbunden.

---

1) Vgl. Abschnitt VI, 4.1 u. VI, 4.2
2) Vgl. H.L. Matzat, Zur Idee und Geschichte, a.a.O., S. 55
3) Grundtvig konzipierte die dänische Volkshochschule als eine "Schule fürs Leben". Er forderte eine

Die Neue Richtung, die auch den kulturkritischen Ansatz Grundtvigs weitergeführt hat[1], vollzog mit der Idee der lebensnahen Bildung ihre entscheidende gesellschaftspolitische Wende. Besonders eindringlich zeigt sich diese Wende bei Eugen Rosenstock: "An notwendigen Dingen muß die Bildung anknüpfen, auf notwendige Fragen antworten, sie will ja nicht aufklären, sondern retten und wirken. ... Die Frage des Schülers tritt zum ersten Male an die Stelle vor die Autorität des Lehrers. ... Als Frage aller Fragen tritt aber in unserer Zeit des Entstehens dieser Bildung nicht bloß Persönliches auf, keine 'Privatfrage', sondern das gesellschaftliche Dasein aller ist in Frage gestellt. ... So hat die neue Bildung zum Kerne die soziale, die Gemeinschaftsfrage. Sie muß daher selbst soziale, gesellschaftliche Bildung sein."[2]

Die Forderung, daß Bildung an "notwendige Fragen" anknüpfen müsse, und somit "die Frage des Schülers" in den Mittelpunkt trete, haben Eduard Weitsch und Franz Angermann zu einer didaktischen Maxime erhoben.[3] Jeder Unterricht, so forderten sie, müsse ausgehen von den "echten

---

Wissenschaft, "die sich nicht nur auf alles Erkennbare erstreckt, sondern es auch in einem lebendigen Begriff befaßt und mit einem allseitigen Ziel: der Erklärung des Menschenlebens in all seinen Richtungen und Verhältnissen, verfolgt. Dann erst wird die Wissenschaft in Wahrheit praktisch, wenn sie beständig vom Leben ausgeht und auf seine Erklärung hinzielt; dann beurteilen wir alles nach seinem Verhältnis zum Leben und seinem Einfluß auf dasselbe, im ganzen wie im besonderen". (Tiedje, II,20)

1) Vgl. E. Weniger, N.F.S. Grundtvigs Volkshochschule, 2. Aufl., Weinheim 1962, S. 7
Zum Zusammenhang von "Lebensbildung" und Kulturkrise vgl. E. Dieterich, Die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 45 ff. Vgl. Abschnitt III,1

2) E. Rosenstock, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 34

3) Vgl. Abschnitt VI, 4.1

Notfragen, die aus dem Erlebnis erwachsen waren, so etwa die Frage: 'Ist die Sexualität lediglich zur Zeugung da?' ... 'Hat die SPD 1914 durch Bewilligung der Kriegskredite einen Verrat begangen?' ... 'Wie kann das Familienleben neu aufgebaut werden?' ... 'Wozu können Schicksalsschläge führen, zum Nachdenken, zum Sichbessern oder zur Verzweiflung?'"[1] Lebensnahe Bildung bedeutet für Weitsch: Einbeziehen der individuellen, sozialen, politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit des Teilnehmers in die Bildungsarbeit.

Es kann nicht mehr darum gehen, den Erwachsenen, der die Erfahrung seines Berufes, der Familie, seiner sozialen und politischen Umwelt mit in die Bildungsarbeit einbringt, lediglich mit objektivierten Bildungsgütern zu konfrontieren, über deren "allgemeine und absolute Bedeutung längst Zweifel bestehen."[2] Lebensnähe und aktuelle Bildung bedeuten für Weitsch, von einem Problem auszugehen, "welches die Geister aufruft, sie zur Mitarbeit zwingt ..."[3]

Von den Lehrern und Teilnehmern der Erwachsenenbildung fordert der Grundsatz der lebensnahen Bildung eine realistische und offene Haltung. Sie müssen die Fähigkeit und den Willen haben, die Realitäten so zu sehen, wie sie sind, ohne sich ihnen jedoch unbedingt anzupassen, sondern häufig gerade im Widerstand gegen sie.[4]

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 52
2) E. Weitsch und F. Laack, Die Lage der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 230
3) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 207
4) "Der Volkshochschüler soll lernen, den 'Realitäten' ein Trotzdem entgegenzusetzen". (Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 22)

So bezeichnet es Weitsch in der Auseinandersetzung mit seinen Kritikern gerade als Beweis für die "Lebensnähe" und "Wirklichkeit" seiner Bildungsarbeit, daß sie nicht an der Tatsache vorbeigehe, daß von einer "Bildungsarbeit, die die Einheit des Volkes zur Voraussetzung"[1] hat, gar nicht zu reden sei. "Im Gegenteil erscheint es als lebensfremdes Beginnen, von einer Einheit im Bildungsleben des Volkes auszugehen, die nur noch in wenigen wirklich lebt, den großen Schichten des Volkes aber, die zu einer Neuordnung drängen, den Kleinbürgern, Bauern, Arbeitern, an denen in erster Linie Bildungsarbeit getrieben werden muß, unbekannt und unbewußt ist, nicht mehr zu ihrer Vorstellungswelt gehört."[2] Damit wird die Volksbildungsarbeit stärker in Richtung einer bewußten Arbeiterbildung akzentuiert.

Lebensnahe und aktuelle Volksbildungsarbeit muß von der Vorstellungswelt dieser Schichten ausgehen und ihnen helfen, ihre Umwelt zu verstehen und zu gestalten. Wesentliche Aufgabe einer lebensnahen und aktuellen Bildung ist es, sich nicht mit der Deskription und Analyse eines Sachverhaltes zu begnügen, sondern Ansatzpunkte für Gestaltungsmöglichkeiten zu entdecken.[3] "Das Interesse ist also zu wecken, und zwar das Interesse von Laien. Deshalb war hier nicht 'die Börse' das richtige Ziel, sondern in einem Kreis von, zum größten Teil,

---

1) E. Weitsch und F. Laack, Die Lage der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 230
2) E. Weitsch und F. Laack, Die Lage der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 231
3) Weitsch unterscheidet eine "objektive Aktualität", worunter er die "Zeitgemäßheit des Unterrichts" versteht, und eine"subjektive Aktualität", die er als "Fruchtbarmachen des Gelernten und Gedachten im Schüler, Übergang von der Besinnung zur Tat" umschreibt. (Weitsch, Aktivierung, a.a.O., S. 101)

sozialistischen Proletarien die Frage:"Können wir die Börse abschaffen ..." "Man wird nicht 'Arbeitsteilung' als Ziel einer volkswirtschaftlichen Stunde hinstellen in einem Kreis von Arbeitern, sondern 'Was können wir gegen die Mechanisierung der Arbeit tun'"[1].

Das didaktische Prinzip der Lebensnähe und Aktualität im Sinne Eduard Weitschs zielt in die Richtung dessen, was im "Gutachten des Deutschen Ausschusses" als "Lebenshilfe" bezeichnet wird.[2] Dem Bürger, der in der modernen Arbeitswelt steht, soll dazu verholfen werden, den "Situationen und Problemen des von Gesellschaft und Technik geprägten Lebens"[3] gewachsen zu sein. Er soll mit dem Tempo der Entwicklung Schritt halten, "ohne in blinder Anpassung den Kern seines Wesens aufzugeben."[4]

In dem Grundsatz der Lebensnähe und Aktualität sah Eduard Weitsch ein ordnendes Prinzip für die Stoffauswahl.[5] Damit ist zugleich eine formale Bestimmung für die Rang- und Zuordnung der Lehrinhalte gegeben.

---

1) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 287
2) Gutachten des Deutschen Ausschusses, in: Volkshochschule, Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 426 ff.
3) Gutachten des Deutschen Ausschusses, a.a.O., S. 426
4) Gutachten des Deutschen Ausschusses, a.a.O., S. 426; vgl. Weitsch, Ceterum censeo, a.a.O., S. 43
5) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 47; vgl. W. Picht, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 80

2.3 Der historisch-kulturelle und der politische Themenkreis

Wenn auch Eduard Weitsch sich in der Praxis der Dreißigackerer Volksbildungsarbeit an dem Grundsatz orientierte, der Teilnehmer müsse selbst den Lehrplan mitbestimmen, so war er doch andererseits der Meinung, daß eine verantwortliche Bildungsarbeit konkrete thematische Ziele herausarbeiten müsse.[1] So hat Weitsch in deutlicher Anlehnung an Grundtvig in der"Tat-Flugschrift" und in der "Sozialisierung" ein umfassendes didaktisches Modell vorgelegt.[2]

Der praktizierte Lehrplan in Dreißigacker hat sich von diesem Modell wesentlich unterschieden - ein Beweis dafür, daß mit dem Prinzip der didaktischen Selbstwahl Ernst gemacht wurde.[3]

Die Praxis hat auch gezeigt, daß die Rezeption der historischen Methode, so wie sie Grundtvig begründet hatte, den realen Bedingungen der deutschen Volksbildungsarbeit nach 1918 nicht völlig entsprach.

Zwei Themenkreise, die zueinander in einer polaren Spannung stehen und die auf das dialektische Prinzip im Denken Weitschs hinweisen, sollen die Zuordnung der Fächer und Disziplinen der Volkshochschule bestim-

---

1) Zum Problem der didaktischen Fremdbestimmung vgl. Hans-Dietrich Raapke, Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 123ff.
Vgl. auch H. Tietgens, Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau, 19. Jg. 1965, S. 669 ff.

2) Weitsch, Was soll eine deutsche Volkshochschule ..., a.a.O., S. 8 ff.
Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 33 ff.

3) Vgl. Abschnitt VI, 4

men. Weitsch spricht von zwei in den jeweiligen Themenkreisen repräsentierten Elementen, die sich in der "Weltanschauung eines Menschen vereinigen"[1] müssen, sofern er jene geistige Einstellung gewinnen will, "die wir als Ziel der Volkshochschule kennengelernt haben",[2] und sofern er befähigt werden soll "Führer ... in seinem Kreise"[3] zu sein.

Der historisch-kulturelle Themenkreis hat dem Volkshochschul-Teilnehmer eine Anschauung dessen zu vermitteln, "was seine Volksgenossen als gemeinsames Kulturgut besitzen sollten, von all dem Großen und Guten, das einigend wirkt, hinweg über alle Mißverständnisse und allen Hader der Parteien und Interessenkämpfe".[4]
In diese Zielbestimmung hinein spielt die von Kulturskepsis und Kulturkritik bestimmte Sorge um die kulturelle und politische Einheit des Volkes. Die tiefe Kluft zwischen den "Gebildeten" und den "Nichtgebildeten", die für die Männer der Neuen Richtung ein Beweis für die Gefährdung der "geistigen Existenz Deutschlands"[5] war, sollte dadurch überwunden werden, daß auch die Arbeiterschaft, die bisher von der Teilhabe an den "kulturellen Gütern" weitgehend ausgeschlossen war, und an die die Volkshochschule sich vor allem wandte, in die Kulturgemeinschaft integriert wird.

Zwar hat Weitsch keine eindeutige Definition des Begriffs "gemeinsames Kulturgut" gegeben, doch zeigt

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 39;
vgl. Tat-Flugschrift, a.a.O., S. 8
2) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 39
3) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 39
4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 39/40,
vgl. Tat-Flugschrift, a.a.O., S. 8/9
5) W. Picht, Die deutsche Volkshochschule der Zukunft, Leipzig 1919, S. 7

die didaktische Analyse, daß es Weitsch darum geht, auch den Arbeiter mit jenen kulturellen Traditionen vertraut zu machen, über die die "gebildeten Schichten" schon verfügen.

Die Vermutung liegt nahe, hier zeige sich noch eine Affinität zur Konzeption der extensiven Volksbildung. Indem jedoch Weitsch das "gemeinsame Kulturgut" intentionalisiert, überwindet er den Glauben an den Eigenwert des Kulturguts. Eine eigenständige, der Arbeiterschaft adäquate Form der Teilhabe an der historisch-kulturellen Tradition zeigt sich in den Werthaltungen, die die Auswahl der Inhalte bestimmen.

Weitsch ordnet folgende Disziplinen dem historisch-kulturellen Themenkreis ein: Muttersprache und Literatur, Geschichte, Kunstgeschichte und Kulturgeschichte, Mathematik und angewandte Naturwissenschaften.[1)]

An dieser Stelle soll nur auf die Kunst-Didaktik eingegangen werden, da die Kunst nach der Überzeugung Eduard Weitschs in besonderer Weise geeignet ist, der "Einigung" und "Versöhnung" zu dienen.[2)] Die Kunst sei eine "Sphäre geistigen Lebens" von so "ungeheurer Bedeutung für das Kulturleben eines Volkes"[3)], daß sich die Volkshochschule einer wesentlichen Bildungsmöglichkeit begebe, würde sie die Kunst aus der Volksbildungsarbeit ausschließen.[4)] Sie könne weit mehr als irgendeine andere Disziplin das vollenden, was Weitsch "Sozialisierung des Geistes" nennt.

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 40
2) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 50
3) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 50
4) Vgl. R. v. Erdberg, Die Erziehung zur bildenden Kunst im Rahmen der Volkshochschule, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 1. Jg. 1919, S. 14 ff.

Eduard Weitsch geht von der anthropologischen Voraussetzung aus, daß Bildung die Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte bedeute. So sei im Menschen auch eine "Empfindung für das Schöne" angelegt. Aufgabe der Kunsterziehung sei es deshalb, den Menschen zu seinen ursprünglichen Empfindungen zurückzuführen, indem die durch Verbildung, durch die negativen Einflüsse der Zivilisation entstandenen Hemmnisse beseitigt werden.[1] Jede Kunstrichtung, sagt Weitsch apodiktisch, die sich nur an den Verstand wendet, die sich auf Beschreibung und Analyse von Kunstwerken beschränkt, könne bestenfalls "ein Wissen davon erzeugen, wie nach den Regeln des Gebildeten ein für schön geltendes Kunstwerk auszusehen habe", aber niemals werde dadurch ein "Funken Schönheitsgefühl" erzeugt. Nur der Umgang und die Gewöhnung an Kunstwerke könne dem Volkshochschüler allmählich "echte Kunst nahebringen und ihn vom Kitsch geistig entfernen." In scharfer Zuspitzung hat Weitsch die These formuliert, daß gerade im Bereich der Kunst "Erkenntnis tötet, und daß deshalb alle geredete Theorie das etwa vorhandene Empfinden vernichten würde." Also müsse die Volksbildung alles tun, um nicht "die gefühlsmäßige Erfassung künstlerischer Dinge irgendwie verstandesmäßig" zu stören.[2]

Weitsch wendet sich gegen die überkommenen Formen einer historisierenden und ästhetisierenden Kunstbetrachtung. Wie richtig auch der Gedanke ist, daß der Umgang und die Gewöhnung an Kunstwerke zur Bildung ästhetischer Wertvorstellungen führen können, so besteht doch zugleich die Gefahr, daß der Volkshochschul-Teilnehmer einem vorgeprägten ästhetischen Ideal kritiklos ausgeliefert ist, sofern die Erarbeitung intel-

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 51
2) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 51

lektuell erfaßbarer Kriterien zur Beurteilung von Kunstwerken grundsätzlich abgelehnt wird.

Victor Klemperer hat in seiner Rede zur Eröffnung der Volkshochschule Dresden am 28. April 1946 in der Weitschschen Kunstauffassung einen Versuch gesehen, das Volk von einer eigentlichen Hochschulbildung fernzuhalten, "es in einem naiven, gefühlsmäßig bestimmbaren, gedanklich widerstandslosen Zustand zu belassen, ja zu bestärken".[1)]

Weitsch hebt im Hinblick auf die Didaktik des Kunstunterrichts die emotionalen gegen die intellektuellen Kräfte des Menschen so deutlich hervor, weil er in der Kunst ein Äquivalent gegenüber den Disziplinen sah, die vornehmlich die intellektuellen Fähigkeiten beanspruchen. Der Kunstunterricht in der Volkshochschule sollte zu einem Ausgleich der Kräfte des Verstandes und des Gemüts beitragen. "Intellektualismus", so formuliert Weitsch,"ist eine pädagogische Grundanschauung, die fälschlich Verstandesbildung und Menschenbildung gleichsetzt, und es ist gewiß richtig, wenn man Intellektualismus in diesem Sinne ablehnt; denn der Mensch ist nicht nur Intellekt. Falsch aber ist es, wenn der Antiintellektualismus zum Schlagworte erhoben wird, wenn man eine Gemüts- und Willensbildung anstrebt, welche die Grundlage des Intellektes in seiner Bedeutung verkennt. Es besteht dann die Gefahr, daß die Gemüts- und Willensbildung in der Luft schwebt und in Gefühlsmacherei, Romantik und unklarem Mystizismus endet".[2)]

---

1) Victor Klemperer, Über die Aufgabe der Volkshochschule, in: Vor 33/nach 45, Gesammelte Aufsätze, Berlin 1956, S. 239.
2) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 45/46.

Zum zweiten didaktischen Schwerpunkt, der "politischen Reihe", zählt Eduard Weitsch Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Rechts- und Staatslehre, Familien- und Berufspsychologie, Religionsgeschichte, Philosophie, Psychologie, Ethik und Pädagogik.[1] Weitsch faßt den Begriff des Politischen sehr weit. Die genannten Disziplinen weisen sich wegen ihres Entscheidungscharakters als politische Disziplinen aus. Sie bilden die "Kampffelder" ... "im Kriege aller gegen alle".[2] Das Konfliktmodell wird somit in sein politisches Denken einbezogen. Politische Erziehung muß den Menschen befähigen, in Macht- und Konflikt-Konstellationen zu denken, ohne jedoch den Andersdenkenden prinzipiell als Abweichler zu denunzieren. Der Konflikt ist für Weitsch aber nur ein möglicher Ausgangspunkt des politischen Denkens und darf nicht zu einem Selbstzweck werden.[3] Er ging davon aus, daß eine rationale Analyse der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Phänomene akzeptable Lösungsmöglichkeiten eröffne. In dieser Wendung weist das Weitschsche Konfliktmodell gleichsam dialektisch auf das immer wieder beschworene Einigungs- und Integrationsmodell hin.

Die Beschäftigung mit den politischen Disziplinen soll den Volkshochschüler zu einem kritischen Urteil befähigen. Er soll die "Schwierigkeiten der politischen Probleme" sehen, ohne vor ihnen zu resignieren. Er soll

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 57
2) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O.,S. 55
3) F. Borinski sagt, den Eindruck zu erwecken, das Leben sei "eitel Harmonie und die politisch- gesellschaftliche Wirklichkeit ein Spielfeld echter Partnerschaft" wäre das Gegenteil von politischer Erziehung. Doch sei machtpolitisches Streben nicht das Ganze der politischen Wirklichkeit. Der Staat sei nicht nur ein "Ort des Kampfes, sondern auch ein Raum des Friedens".
(Vgl. Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 59);
vgl. F. Borinski, Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, a.a.O., S. 29 ff.

zu politischer "Mitverantwortlichkeit" und zu politischem Engagement erzogen werden und zugleich gegen demagogische Verlockungen immun gemacht werden.[1] Weitsch lehnt in gleicher Weise resignatives Untätigsein wie ziellosen, kritischer Reflexion unzugänglichen Aktivismus ab.[2]

Die Beschäftigung mit den politischen Disziplinen ist nicht im Sinne einer "Staatsbürgerkunde" zu verstehen. Es geht nicht um die bloße Kenntnis von staatlichen Normen und politischen Funktionsabläufen. So zielt Volkswirtschaftslehre nicht nur auf Einsicht in nationalökonomische Prozeßabläufe ab, sondern bezieht auch politisch-gesellschaftliche und sozial-ethische Gesichtspunkte in die Betrachtung ein. Die Analyse ökonomischer Phänomene muß sichtbar machen, in welchem Maße der einzelne den ökonomischen Prozeß verantwortungsvoll mitbestimmen kann.[3]

Die Integration der "humanistischen" Disziplinen, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Ethik und Religionsgeschichte in den politischen Themenkreis zeigt, daß Weitsch das Politische als ein zentrales Bildungsprinzip versteht. Politische Bildung im Sinne Eduard Weitschs zielt auf den ganzen Menschen ab. Dabei geht es um die Frage, wie die politische Bildung in der Funktion einer "Lebenshilfe" dem Menschen zum eigenen, menschenwürdigen Leben verhelfen kann.[4] Politische

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 55
2) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 55
3) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 55
4) F. Borinski, Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, in: Ritter, Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 30

Vgl. Abschnitt V, 2.4

Bildungsarbeit weist auf die Einheit von Erkennen und Handeln hin.[1] In diesem Sinn war die demokratische Organisation des Heimlebens für Weitsch ein Prozeß permanenter politischer Bildung.[2]

Joachim Dikau deutet die Polarität der beiden didaktischen Schwerpunkte als ein Kennzeichen für die Trennung von "Geistigem" und "Politischem", von "Kultur" und "Welt" im Denken Eduard Weitschs.[3]

Gerade die Analyse des politischen Themenkreises zeigt jedoch, daß Weitsch politische Bildung und Menschenbildung als eine Einheit betrachtet.

Der Zusammenhang der historisch-kulturellen und der politischen Reihe wird dadurch gestiftet, daß politisches Aktionswissen, das die Grundlage für einen "aktiven Idealismus"[4] bilden soll, sich nach der Überzeugung Weitschs auch an Maßstäben und Kriterien orientieren muß, die nicht allein aus solchen Erkenntnissen und Einsichten abgeleitet werden können, die nur in der Auseinandersetzung auf den "Hauptfeldern des täglichen Kleinkriegs" gewonnen werden.

---

1) Vgl. Weitsch, Vom Denken zum Tun, in: Erziehung, 7. Jg. 1932, S. 712 f.
2) Vgl. Abschnitt V, 1.3
3) Joachim Dikau, Erwachsenenbildung und Wirtschaft, a.a.O., S. 165
4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 40

2.4 Elternpädagogik - eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung

Neben einer "allgemeinen Laienbildung" und der "Bildung des bewußten Staatsbürgers" ist die Elternbildung für Weitsch eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung.[1)]

In mehreren grundlegenden Schriften hat Eduard Weitsch die Elternpädagogik unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten erörtert.[2)] Sein theoretischer Ansatz geht von der Frage aus, wie Erziehungs- und Bildungsfragen behandelt werden können, so daß sich aus Erkenntnis und Einsicht begründetes und verantwortliches Handeln ableitet.[3)] Der zentrale Stellenwert, den die Elternpädagogik im Rahmen einer Didaktik der EB einnimmt, resultiert auch aus dem Grundsatz, die EB habe dem Menschen in seinen konkreten Nöten zu helfen.

Die Krise in Ehe und Familie bildet die Ausgangsposition. Eine wesentliche Ursache für diese Krise sieht Weitsch in der Auflösung der Familie als einer "Lebens-, Produktions- und Konsumgemeinschaft"[4)]. Weitsch fordert die Volkshochschule auf, diese soziologischen Tatbestände vorurteilsfrei "weder zukunftssüchtig noch vergangenheitssentimental"[5)] zu untersuchen und sich darüber klar

---

1) Vgl. Weitsch, Hauskrieg oder Arbeitsteilung, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 85
2) Weitsch, Elternpädagogik, ein methodischer Bericht, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 325-353; Weitsch, Elternpädagogik, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, Neue Folge, 3. Jg., Heft 2, Gotha 1931, S. 9-14; Weitsch, Schule für Ehe und Elternschaft, eine pädagogische Konsequenz, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 393-414; Weitsch, Elternpädagogik und Erneuerung der Familie, in: Freie Volksbildung, 8. Jg. 1933, S. 276-286; Weitsch, Elternpädagogik aktueller sehen ! in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948, S. 248-52
3) Vgl. Karl Pöppel, Bildung für die Erziehung, in: Erziehung im Gespräch, Hrsg. H. Groothoff, Braunschweig 1968, S. 28
4) Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S.400
5) Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S.400

zu werden, "wie man heute (Aktualität !) persönlich fertig werde, wie man politisch ihnen begegne".[1] Zum anderen gelte es, die psychologischen Ursachen der Krise in Ehe und Familie aufzudecken und daraus Konsequenzen für persönliches Handeln abzuleiten.

Die Krise der Ehe und Familie habe auch zu einer Erschütterung eingeübter Traditionen geführt. Darin sieht Weitsch eine Chance für die Erwachsenenbildung, "künftige, tiefere, schönere, fruchtbarere Beziehungen der Geschlechter und Generationen anzubahnen."[2]

Da weder der Staat, noch die Kirchen, noch die Schule in der bedrohlichen Situation einen realistischen Ansatz zur Überwindung der Krise aufzeigten, müsse sich die Erwachsenenbildung dieses Problems annehmen.[3] Elternbildung wird somit zu einer dringenden Aufgabe kompensatorischer EB.[4] Der erzieherische Auftrag der EB sei es, auf Schwierigkeiten in der Ehe und Familie, bei der Erziehung der Kinder, hinzuweisen, ihre Ursachen aufzudecken, Lösungsmöglichkeiten zu suchen und so eine Hilfe für "erzieherisch tätige Laien" anzubieten. Jeder "familienpädagogische Unterricht" müsse sich davor hüten, fertige Rezepte für alle Fälle des Lebens bereitzuhalten. Seine Funktion könne es nur sein, "über Grundsätzliches Klar-

---

1) Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S. 400
2) Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S. 394
3) Vgl. Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S. 403 f.
4) Weitsch weist darauf hin, daß die Behandlung von Fragen der Ehe und Elternschaft für Jugendliche eine pädagogische Antizipation sei. Eine Propädeutik dieser Thematik sei allerdings für Kinder und Jugendliche möglich und notwendig. Insbesondere sollten Fragen der sexuellen Erziehung behandelt werden. (Vgl. Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S. 395 und Weitsch, Der Lehrplan der städtischen Volkshochschule, in: Ceterum censeo, Zwanzig Fragen zur Volkshochschulpolitik, Frankfurt 1928, S. 219)

heit zu verschaffen und durch phantasierendes Handeln am praktischen Fall der Erfahrung die Kräfte pädagogischer Besinnung und Gestaltung zu üben."[1)]

Eduard Weitsch stellt sich dem Einwand, rationales Denken über pädagogische Probleme könne das naive, "instinktsichere Verhalten" der Eltern erschüttern.[2)] Die Tatsache jedoch, so argumentiert Weitsch, daß eine Erziehung, die sich auf den "Instinkt" verläßt, "sich in naiver - selbstverständlicher Fehlerhaftigkeit tummelt"[3)], beweise, daß weniger "Instinkt" und mehr "Ratio" gerade im Bereich der Erziehung notwendig seien.[4)] Weitsch führt die Schülerfragen in Dreißigacker, die aus der Erfahrung autoritärer, auf den "Instinkt" gegründeter Erziehung als "Notfragen" gestellt wurden, als Beweis dafür an, wie notwendig ein aufklärender familienpädagogischer Unterricht sei.[5)]

Es spricht für die pädagogische Sensibilität Weitschs, wenn er die Einwände gegen die Behandlung von Erziehungsfragen in der Volkshochschule zum Ausgangspunkt des

---

1) Weitsch, Elternpädagogik, a.a.O., S. 326
2) Vgl. Hans Hermann Groothoff, Naives und reflektiertes Erziehungsverständnis, in: Erziehung im Gespräch, a.a.O., S. 16 f.
3) Weitsch, Elternpädagogik, a.a.O., S. 326
4) "Für den Instinkt sind die Zeiten zu schwierig, zu problematisch." (Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 23) Die Verschränkung von Erkenntnis und Intuition war bereits eine Maxime pädagogischen Handelns. (Vgl. Verstandesmäßige Erkenntnis oder Intuition, in: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 13-16)
5) Weitsch berichtet, daß die Familienpädagogik auf ein großes Interesse der Schüler gestoßen sei. So wurde häufig mit einer Wochenstunde begonnen, und am Schluß des Kurses waren es drei Wochenstunden. (Vgl. Weitsch, Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die deutsche Reformpädagogik, hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki, Düsseldorf-München 1962, S. 168)

Gesprächs macht, Einwände, die auch von vielen Schülern geteilt wurden, weil sie glaubten, Erziehung sei eine "Erfindung einer verrotteten Zivilisation"[1], geeignet, die von Natur aus guten Anlagen des Menschen zu zerstören. So konnten die Schüler ihre eigenen psychologischen Hemmungen überwinden, da sie gezwungen waren, diese rational zu begründen. Dabei wurde implizit die Frage nach dem Erziehungsziel gestellt.

Den ersten Hauptteil der Elternpädagogik bildet die Erziehung des Kindes im Elternhaus und die dort auftretenden Probleme und Schwierigkeiten. Die Funktion von Strafe und Belohnung im Erziehungsprozeß, die Entwicklungsphasen des Kindes, das Trotzalter, Neurosen der Kinder und ihre Ursachen, die Auswahl von Spielen und Spielzeug, das Problem der Kinderlüge[2], die Beziehung des Kindes zu Bekannten und Verwandten, die Fragen der religiösen, sexuellen und politischen Erziehung des Kindes bildeten die wichtigsten psychologischen und pädagogischen Sachfragen.[3]

---

1) Weitsch, Elternpädagogik, a.a.O., S. 329
2) "Das Problem der Kinderlüge" spielt in der Familienpädagogik eine große Rolle. (Vgl. Weitsch, Elternpädagogik, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, a.a.O., S. 12 f.)
3) Schülerfragen des 14. Frauenkurses,(abgedruckt in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 300 f.):
"1. Haben die Eltern das Recht, über ihre Kinder zu verfügen?
2. Ist es nötig, in der Schule religiös zu beeinflußen?
3. Allgemeine Erziehungs- und Schulfragen.
4. Was kann man Kindern von naturwissenschaftlichen Dingen beibringen und wie?
5. Wie sollen sich Kinder zu geschiedenen Eltern verhalten?
6. Schulfragen - alte und neue Schule.
7. Ursache und Überwindung von Familienschwierigkeiten und sonstigen Gemeinschaftskrisen.
8. Erziehungsfragen, insbesondere Kindesalter, Psychologische Fragen, Familienerziehung, Schule.
9. Wie wirken wir im öffentlichen Leben pädagogisch aufeinander ein?
10. Jugenderziehung.

Da die Schule neben der Familie den entscheidenden Einfluß auf die Erziehung des Kindes hat, bilden Schul-Probleme einen wichtigen Bereich der Elternpädagogik. Hier geht es um ganz konkrete Fragen: "Soll ich dem Kind bei den Schularbeiten helfen? Wie können Konflikte, die zwischen dem Kind und dem Lehrer entstehen, gelöst werden? Welche Konsequenzen hat ein Schulwechsel für das Kind?"[1] Die Frage, welcher Schule man das Kind anvertraut, impliziert nach Weitsch auch die Frage nach der Veränderung der Schule und möglichen Schulreformen. Hier zeigt sich zugleich die politische Dimension der Elternpädagogik.[2]

---

11. Ist ein Kind, wenn es eine andere Meinung als die Eltern hat, ungehorsam und was soll man da tun?
12. Ist politische Erziehung ohne seelische Schäden möglich?
13. Wie gewinne ich Selbstvertrauen und wie erzieht man sich selbst?
14. Wie kann man einen Menschen, dessen Ideale durch falsche Erziehung unterdrückt sind, wieder befreien?
15. Dieselbe Frage.
16. Wie soll man überromantische Menschen umstellen? "
17. Wie überwinden wir den Gegensatz der Generationen?

Besonders interessiert waren die Schüler an Fragen der sexuellen Erziehung. Vgl. Weitsch, Elternpädagogik, a.a.O., S. 339. Zum Problem der sexuellen Erziehung vgl. Weitsch, Sexuelle Erziehung - eine elternpädagogische Besinnung, Medizet bei Pusch, Berlin 1928; Weitsch, Pädagogisches Laienbrevier, in: Volk und Heimat, 5. Jg., München 1929. Vgl. Ilse Weitsch, Die sexuelle Frage als Unterrichtsgebiet der Volkshochschule, Freie Volksbildung 1947, S. 7; vgl. auch Horst Scarbach, Sexualerziehung als Moment der Elternbildung, in: Erziehung im Gespräch, a.a.O., S. 153 ff.

Weitsch hat die Notwendigkeit der politischen Erziehung klar erkannt. Wesentliche Aufgabe der politischen Erziehung des Kindes sieht Weitsch darin, jedwede Form der politischen Indoktrination zu vermeiden. Als politische Tugenden, die einzuüben sind, nennt Weitsch: "Überzeugungstreue, Solidarität, Rückstellung eigener Interessen." (Elternpädagogik, a.a.O., S. 350)

1) Vgl. Weitsch, Elternpädagogik aktueller sehen! a.a.O., S. 250

2) Zum Zusammenhang von politischer Bildung und Elternpädagogik vgl. Weitsch, Hauskrieg oder Arbeitsteilung, a.a.O., S. 85 und Weitsch, Schule f. Ehe und Elternschaft, a.a.O., S. 396

Weitsch stellt in seinem "methodischen Bericht" fest, daß die Reflexion über Erziehung letztlich die Frage nach der Autorität als Konstituens der Erziehung stellt.[1] Die Autoritätsgenese wird am Beispiel der Religionsstifter Christus und Zarathustra dargestellt, um den Erziehungscharakter der Autorität offenzulegen.[2] In der von den Religionsstiftern repräsentierten Form der Autorität durchdringen sich Personal- und Sachbindungen.[3] Die zweite Erscheinungsform sei die institutionalisierte, lediglich auf vorgegebene Machtstrukturen sich gründende Autorität. Jede Erziehung habe Freiheit und Selbständigkeit zum Ziel.[4] Das bedeutet, daß Erziehung, die sich der Autorität zunächst vergewissern muß, den "Weg von der äußeren Autorität über die innere zur Freiheit" zu gehen habe.[5]

Es ist ein unbestreitbares Verdienst Eduard Weitschs, die Elternpädagogik als wesentliche und genuine Form der Erwachsenenbildung im theoretischen Ansatz und in der praktischen Realisierung einsichtig gemacht zu haben.[6] Er hat damit auf einen Aufgabenbereich hingewiesen, der 1960 im "Gutachten des Deutschen Ausschusses" eindeutig definiert wird: "Typisch sind zum Beispiel Schwierigkeiten in der Familie und in der Ehe ... Bildung insgesamt trägt zu ihrer Überwindung bei, weil sie das Leben der Familie geistig bereichert, ihm Sinn gibt.

---

1) Vgl. Weitsch, Elternpädagogik, a.a.O., S. 348 ff.
2) Vgl. Weitsch, Elternpädagogik, a.a.O. S. 349
3) Zum Problem der Sach- und Personenautorität vgl. Ernst Lichtenstein, Das Problem der Autorität in der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim 1966
4) Vgl. Weitsch, Elternpädagogik, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, a.a.O., S. 13
5) Weitsch, Elternpädagogik, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, a.a.O., S. 13. Vgl. F. Angermann, Autorität und Freiheit, in: Der Wegewart, Wolfenbüttel, 11.Jg., Nr. 2 vom 15.10.1925, S. 26-31
5) F. Borinski stellt fest, daß Elternpädagogik im Sinne Eduard Weitschs ein "wesentlicher Ansatz aller Volksbildung" und "ein Stück konkreter politischer Erziehung für den Alltag" ist. (Mitbürger, a.a.O., S. 192)

Aber sehr oft bedarf es auch ausdrücklicher Hilfe; vielen Erwachsenen muß die Situation der Familie in dieser Zeit erst bewußt werden, typische Probleme, Krisen und Schwierigkeiten müssen verständlich gemacht werden, Elemente einer konkreten Lebenslehre vermittelt werden. Vor allem versagen Eltern auch vor den Aufgaben der Erziehung. ... Sie (gemeint die EB) darf das Thema 'Erziehung', das starkes Interesse findet, weil es akuten Schwierigkeiten entspricht, nicht einer billigen Publizistik überlassen; sie muß und kann die Eltern gründlich unterrichten, ohne ihre Lehre in die Form einer geschlossenen pädagogischen Theorie zu fassen."[1] Die programmatischen Aussagen des Gutachtens können als Beweis dafür gelten, daß Eduard Weitschs Konzeption einer Elternpädagogik nicht nur eine historisch bedingte Gültigkeit hat.

Probleme der Erziehung sind in jüngster Zeit immer stärker in den Mittelpunkt von Erwachsenenbildungsarbeit getreten.[2] Dabei wird sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Weitschsche Ansatz, Elternpädagogik auch als eine Form politischer und gesellschaftsrelevanter Bildung zu begreifen, immer stärker akzentuiert.

---

1) Zit. nach: Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 427

2) Vgl. Wolfgang Scheibe, Das Thema "Erziehung" in der Planung und Praxis der Volkshochschule, in: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft, Einsichten und Impulse, Weinheim 1964, S. 194-206.
Vgl. H. Tietgens, Erziehung und Familie in den Arbeitsplänen der Volkshochschule, in: Erziehung im Gespräch, a.a.O., S. 54-81

Einen bibliographischen Überblick zum Schrifttum über Elternpädagogik und Erziehung gibt Elisabeth Lucker, Elternpädagogik und Psychohygiene, Weinheim 1967, S. 57 ff.

2.5 Zum Problem der Berufs- und Fachbildung in der Erwachsenenbildung

Über die Ablehnung einer spezialisierten Fach- und Berufsbildung durch die Volkshochschule unter den gegebenen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen bestand von Weitsch bis Heller und Hermberg Übereinstimmung[1]. Die Motive und Begründungen für die Ablehnung einer einseitigen Berufs- und Fachbildung für individuelle Spezialzwecke sind jedoch verschieden. Hermann Heller, der die Verbindung von Bildung und Beruf generell zu einer didaktischen Forderung erhoben hatte, sah in der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur seiner Zeit keine reale Ansatzmöglichkeit für eine sinnvolle Fach- und Berufsbildung[2]. Paul Hermberg erinnert daran, daß Fach- und Berufsausbildung nicht die eigentlichen Aufgaben der Volkshochschule seien. Er schließt sie aber nicht völlig aus der Bildungsarbeit aus, sofern die Fachbildungseinrichtungen ihre Funktion nicht erfüllen können[3].

Eduard Weitsch, der als Handelsschullehrer mit der Theorie und Praxis der Fach- und Berufsausbildung vertraut war, hat sich eingehender mit dieser Problematik beschäftigt. Eindeutig lehnt Weitsch die Fachausbildung

---

1) Vgl. J. Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 150.
2) H. Heller, Freie Volksbildung, a.a.O., S. 16.
3) Vgl. J. Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 230 ff.

für die Heimvolkshochschule ab, da sie sonst die ihr zur Verfügung stehende Zeit ganz der Berufsausbildung widmen müßte, wenn der Unterricht nicht unverantwortlich dilettantisch und ineffektiv werden sollte.[1] Für die Abendvolkshochschule schließt er diese Möglichkeit grundsätzlich nicht aus. Doch müsse man dann die Struktur der Abendvolkshochschule grundlegend ändern, da das Fach- und Berufsbildungswesen Differenzierung und Spezialisierung bedeute und auf die entsprechenden Spezialeinrichtungen angewiesen sei.[2] Unter den gegebenen Umständen könne die Volkshochschule nur dahin wirken, daß die Institutionen, die die Fach- und Berufsausbildung übernommen hätten, den gestellten Anforderungen gerecht würden. So habe die Volkshochschule darauf zu achten, daß nicht nur bloße Technik und spezialisierte Fähigkeiten für eine bestimmte Berufsfunktion angestrebt würden, sondern daß auch die politischen und menschlichen Aspekte berücksichtigt würden.[3] Die Arbeitsteilung zwischen Volkshochschule und Fachschule schließe eine intensive Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit beider Institutionen keineswegs aus.[4] Weitsch konzediert sogar, ähnlich wie

---

1) Vgl. Weitsch, Soll die Volkshochschule Fachunterricht erteilen? in: Zeitschrift für soziale Pädagogik, Langensalza 1920, S. 123

2) Weitsch, Soll die Volkshochschule Fachunterricht erteilen? a.a.O., S. 128;
vgl. Otto Monsheimer, Erwachsenenbildung und Berufsbildung, in: Volkshochschule, Handbuch ... a.a.O., S. 195

3) Weitsch, Soll die Volkshochschule Fachunterricht erteilen? a.a.O., S. 128;
vgl. Weitsch, Das Dinta als gemeinsames Problem der Gewerkschaften und der freien Volksbildung, in: Die Arbeit, 1927, S. 686

4) Zur Möglichkeit der Kooperation und Koordination zwischen Volkshochschule und Berufsschule vgl. Weitsch, Die Berufsschuljugend als Nachwuchs der Volkshochschule, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 6. Jg. 1927/28, S. 141 f.;
vgl. Weitsch, Die Automatisierung der Arbeit und die Eingliederung der Jugend in die Sozietas, eine Grenzfrage zwischen Berufsschule und Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 211ff.

Hermberg, daß auch die Volkshochschule Fachunterricht erteilen solle, wenn am gleichen Ort eine Fachschule nicht vorhanden sei.[1] Damit durchbricht er sein eigenes Prinzip und legt offen, daß die Ablehnung des Fachunterrichts durch die Volkshochschule aus institutionellen und organisatorischen Gründen nur die Außenseite des Problems berührt.[2]

Jede Berufs- und Fachbildung - so argumentiert Weitsch - sei von der Dynamik der Sache bestimmt, der sich der Mensch unterzuordnen habe. Sie ziele auf eine bestimmte Berufsfunktion ab, so daß individualistische und utilitäre Motive bestimmend seien. Die Volkshochschule im Weitschschen Sinne ist jedoch eine Schule für soziale Eliten, eine Schule für die "seelisch Begabten", die sich nicht

---

"Gefährlich aber nicht nur für die freie Volksbildung, sondern auch für die Industrie und das deutsche Volk ist es, wenn beide Gruppen von 'Menschenführern' getrennt marschieren, wenn sich die Volksbildner gegen die Auswirkungen der fortschreitenden Technik romantisch zur Wehr setzen, und wenn andererseits die Ingenieure ohne Ahnung von der schweren Problematik volksbildnerischer Tätigkeit in Sachen Jugend- und Erwachsenenbildung dilettieren." (Weitsch, Dinta und die freie Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 26)
Weitsch wendet sich gegen die Praxis der Berufsbildung in der Form einer kleinbetrieblichen Meisterlehre, da es sich dabei mehr oder weniger um eine ökonomische Ausnutzung der Lehrlinge handele. (Weitsch, Die Automatisierung der Arbeit ..., a.a.O., S. 211 f.)

1) Vgl. Weitsch, Volkshochschule und Umschulung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947, S. 29 ff.

2) J. Dikau vermerkt kritisch, daß Weitsch mit dieser Beschränkung des Fachunterrichts auf den Notfall der Volkshochschule eine zweifelhafte Funktion zugewiesen habe. Dabei werde die Volkshochschule im Bereich der Berufsfortbildung zu einem Lückenbüßer degradiert, zumal ihr von der eigenen Theorie die sachliche Kompetenz und die prinzipielle Zuständigkeit bestritten werde. (Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 170)

von dem Gedanken persönlichen ökonomischen und gesellschaftlichen Aufstiegs leiten lassen dürften.[1]

Daß die Volkshochschule, die ja von der konkreten Lebenssituation ihrer Teilnehmer auszugehen habe, die Berufswelt jedoch nicht aus ihrem Blickfeld verlieren dürfe, betont Weitsch mit Nachdruck. Es komme darauf an, ein neues Berufsbewußtsein zu schaffen, den Beruf als eine Lebensaufgabe begreiflich zu machen, die im Dienste an der Allgemeinheit steht.[2] "Dem Volkshochschüler muß für diese Berufsauffassung nur der Blick geöffnet werden."[3] Weitsch ist sich bewußt, daß die ökonomische Entwicklung den persönlichen Freiheitsraum erweitert und so die "Grundlage bietet für sein geistiges Leben."[4]

Franz Angermann hat den Weitschschen Ansatz, die ökonomische Entwicklung erweitere den persönlichen Freiheitsraum des einzelnen, theoretisch weitergeführt. Seine erwachsenenbildnerische Konzeption ging dahin, die Humanitätsidee in dialektischer Zusammenschau des individuellen und gesellschaftlichen Bildungszieles auszuweiten.[5] Er hat die "Arbeit am Individuum" in der gesellschaftlichen Relevanz, in dem funktionalen Bezug zu "Wirtschaft, Staat, und zu den Kulturaufgaben im engeren Sinne"[6] klar herausgestellt. In der Wirtschaft sah Angermann ein

---

1) "Sie (die Volkshochschule) wird von Strebern ohne weiteres gemieden werden. Sie wird, da sie sich von jeder Fachbildung und Berufsbildung fernhält, keinesfalls als Sprungbrett in höhere Berufe in Betracht kommen." (Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S.17)
2) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 119
Wolfgang Pfleiderer fordert, daß jede berufliche Fortbildungsarbeit "an der Werkfreude und dem Werkethos" anknüpfen müsse. Damit wäre eine "neue Sinnerfüllung der Arbeit" vorbereitet. (Formen und Methoden der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 5. Jg.1930, S. 405)
3) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 109
4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 119
5) Vgl. E. Dieterich, Die geistige Entscheidung, a.a.O., S. 28
6) Franz Angermann, Die freie Volksbildung, a.a.O., S.66

"unentbehrliches Mittel jeder Art von Sinnesverwirklichung"[1]. Ähnliche Ansätze finden sich bei Alfred Mann und Reinhard Buchwald. Kritische Distanz gegenüber der Berufsausbildung als eines Aufgabenbereiches der Erwachsenenbildung wird aufrecht erhalten, sofern lediglich ökonomische Gesichtspunkte geltend gemacht werden.

Wenn Eduard Weitsch auch die Möglichkeit akzeptiert, eine vertiefte Berufsbetrachtung könne Sinnstrukturen für die eigene Existenz aufzeigen, so bleibt er doch kritisch gegenüber den konkreten Bedingungen der Arbeitswelt, die durch "Mechanisierung" und antihumane Tendenzen gekennzeichnet sei. Die "Mechanisierung der Arbeit" könne nur durch eine außerberufliche Menschenbildung überwunden werden, die zunächst an den außerberuflichen Aufgaben und Lebensbezügen anknüpfe.[2] Hier bricht der Gegensatz von Menschenbildung und Berufsbildung, von allgemeiner Bildung und Fachbildung auf.

Auch in der Zeit der Massenarbeitslosigkeit, als die Erwachsenenbildung sich gezwungen sah, einige ihrer Voraussetzungen neu zu durchdenken, sah Weitsch eine wirkliche Berufschance nur außerhalb der Berufsbildung. Alle Bemühungen der Volksbildungsarbeit müßten darauf gerichtet sein, dem berufsfreien Raum jene humanen Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, die die bisherige Berufswelt vorenthalte oder denen sie sogar entgegenwirke. Eine sinnvolle "Laienbildung" habe zu verhindern, daß die "Mechanisierung der Arbeit" in ihren inhumanen Auswirkungen

---

1) Franz Angermann, Die freie Volksbildung, a.a.O., S. 66
2) Vgl. Weitsch, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 81 f.
Zwei zentrale Fragen müsse die Volkshochschule stellen: "Ist Bildung zur Meisterung des außerberuflichen Lebens ohne die Grundlage der Berufsbildung möglich?"(a.a.O., S. 83) und:"Wie ist jene Bildung außerhalb des Beruflichen zu gestalten?" (a.a.O., S. 85)
Weitsch setzt sich mit drei Aufsätzen auseinander, die in der "Sozialen Praxis" erschienen sind: Studders, Erziehungswerte der Berufsarbeit, 1931, Heft 37;

auch auf die berufsfreie Sphäre übergreife.

Nach Eduard Weitsch kann eine Fach- und Berufsbildung erst bildungsrelevant werden, wenn die Berufswelt selbst transformiert ist. In der Ablehnung der Berufs- und Fachbildung wird der neuhumanistische Bildungsansatz wirksam, der von dem Gedanken ausging, daß eine allgemeine, von allen utilitären Zwecken freie Bildung als Potenz des Humanen letztlich auch für den Beruf wirksamer sei als eine von vornherein auf Spezialzwecke abgestellte Erziehung. Weitsch geht jedoch über den neuhumanistischen Ansatz hinaus, indem er den Vorgang "der geistigen Formung" nicht in der Distanz zum wirklichen Leben entwickelt, sondern in der kritischen Auseinandersetzung mit den "Realitäten des Lebens".

Den entscheidenden Einwand gegen die Weitschsche Position hat Oskar Hammelsbeck vorgetragen.[1] Wer in Verkennung der"zentralen Bedeutung des Arbeitsdaseins" glaube, daß Kultur und Bildung außerhalb der Arbeit "gepflegt" werden könnten,restringiere die Bildungsbemühung lediglich auf "Kulturverbrauch".[2]

O. Hammelsbeck, Arbeit und Beruf als Bildungsproblem, 1931, Heft 50; Ziertmann, Beruf und Bildung, 1932, Heft 3 und 4.

1) O. Hammelsbeck, Grundsätzliches zur Problematik der Berufsbildung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 420-426.
Auch K.V. Müller setzt sich mit der Weitschschen Position auseinander (Funktionärsschulung und Laienbildung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 184 f.).
In polemischer Form erörtert Friedrich Schlünz die Frage der "fachlich-zweckhaften Bildung". Er bezeichnet die Volksbildung der Neuen Richtung insgesamt als "romantisch" (Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 423-432). Vgl. die Replik gegen Schlünz von W. Flitner, Das Romantische Element in der Erwachsenenbildung und seine Überwindung, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 1-10. Vgl. auch Weitsch, Hauskrieg oder Arbeitsteilung ..., a.a.O., S. 82 f.

2) O. Hammelsbeck, Grundsätzliches ..., a.a.O., S. 421

Hammelsbeck akzeptiert Weitschs These von der "Mechanisierung" der Berufswirklichkeit. Er betont jedoch, daß die Erwachsenenbildung sich gegenüber dieser Situation nicht resignativ verhalten dürfe. Sie müsse eine Berufsperspektive aufzeigen, die nur "im Kampf gegen die kapitalistische Arbeitsverfassung und nicht ohne planwirtschaftliche politische Konsequenz"[1] durchgehalten werden könne. Die Einsicht, daß die konkrete Arbeits- und Berufssituation aus einer wirksamen Bildungsarbeit nicht eliminiert werden kann, mache den Volksbildner - so folgert Hammelsbeck - unter den gegebenen ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnissen zum "Revolutionär in der Gesellschaft".[2]

Hammelsbeck verlagert damit die Problematik von der rein pädagogischen in die gesellschaftlich-politische Ebene. Nur durch eine gesellschaftlich-politische Wende könne das Bildungsziel der vom Menschen aus orientierten Neuen Richtung gesichert werden, wenn es nicht nur personal, sondern zugleich gesellschaftlich fundiert werden solle.[3]

Die Diskussion über die Stellung und Funktion der Berufs- und Fachbildung in der EB, die 1928 verstärkt einsetzte, und die von Eduard Weitsch in sehr starkem Maße mitgeprägt wurde, konnte wegen der politischen Entwicklung nicht zu Ende geführt werden.[4]

---

1) O. Hammelsbeck, Grundsätzliches ..., a.a.O., S. 424-25
2) O. Hammelsbeck, Grundsätzliches ..., a.a.O., S. 425
3) "Ihre eigentliche Stunde (gemeint der Volksbildung) schlägt erst mit den Aufgaben, die ihr von der politischen Wende als unbestechlichem Anwalt des Menschlich-Urständigen gestellt sein werden." (Grundsätzliches ... a.a.O., S. 426)
4) O. Monsheimer weist darauf hin, daß die praktischen Versuche, berufliche Bildungsarbeit in den Aufgabenbereich der Volkshochschule einzubeziehen, die vor 1933 gemacht wurden, nicht ausgewertet werden konnten. (O.Monsheimer, Erwachsenenbildung und Berufsbildung, a.a.O., S. 193)

Wenn auch heute der berufsfördernde Kurs seinen legitimen Platz in der EB hat und Berufs- und Fachbildung einerseits und allgemeiner Menschenbildung andererseits nicht mehr als Alternative verstanden werden können[1], so gilt doch weiterhin Eduard Weitschs Maxime, die Erwachsenenbildung dürfe sich nicht bedingungslos der Arbeits- und Leistungswelt ausliefern. Und auch jener Gedanke Eduard Weitschs hat in der heutigen Zeit noch Geltung, daß eine kritische Haltung gegenüber den Ansprüchen der Berufs- und Arbeitswelt notwendig ist, um sich im Berufsfeld voll behaupten und bewähren zu können[2].

---

1) Vgl. die Empfehlungen des Arbeitskreises "Berufsfachliche Bildungsarbeit" v. 29.1.1951;
"Das berufliche Eigeninteresse als wirksamster Ansatzpunkt für weiterführende Bildung und für die Entwicklung der Persönlichkeit kann nicht entbehrt werden." (Zit. nach F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 125)
Vgl. O. Monsheimer, Erwachsenenbildung und Berufsbildung, a.a.O., S. 95-96

2) Vgl. F. Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife, Paderborn 1964, S. 54 ff.
Vgl. J. Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 172

3 Eduard Weitschs Entwurf einer eigenständigen Volkshochschulmethode

3.1 Eduard Weitschs Methodenbegriff

Weitsch grenzt seinen Methodenbegriff nach zwei Richtungen ab:

1. Methode kann nicht bestimmt werden als ein Weg menschlichen Erkennens aufgrund bestimmter psychologischer Grundvoraussetzungen, nach der die Form der Wissensvermittlung und der Lernvorgang sich zu orientieren hätten. Die Frage der Unterrichtsmethoden würde sonst in einen unlösbaren Streit über die vorhandenen psychologischen Auffassungen verwickelt.[1)]
2. Methode ist nicht nur eine Sammlung von Techniken und Einzelerfahrungen. Das würde bedeuten, daß "das Gebiet der Methode ins Unendliche erweitert würde".[2)] Es müssen Maßstäbe entwickelt werden, die eine weitgehend objektivierbare Beurteilung methodischer Einzelphänomene ermöglichen.

Für Eduard Weitsch bedeutet Methode ein pädagogisches Verfahren, um in einer sich potentiell wandelnden Erziehungssituation ein konkretes Bildungsziel zu erreichen. Die Erziehungssituation umfaßt die jeweilige psychologische und soziale Individuallage des Schülers und Lehrers, und sie muß den Lehrstoff und das jeweilige Bildungsziel im Auge behalten. Die Methode steht damit in der Polarität individuell- subjektiver Ansprüche des Adressaten und weitgehend objektivierbarer Ansprüche des Bildungsziels und der Lehrstoffe, die ihrerseits wiederum dem Wandel

---

1) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, Schriften zur Methodik der Volkshochschule, Heft 1, Jena 1920, S. 4
2) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 5

unterworfen sind, da sie, wie W. Flitner es formuliert hat, selbst "historische Gebilde" sind.[1)]

Der methodische Ansatz Eduard Weitschs und der Neuen Richtung besteht darin, dem Adressaten der Bildungsarbeit eine entscheidende Rolle für die methodische Gestaltung des Unterrichts zuzuerkennen.[2)] Nur wenn der Andragoge die konkrete Bildungssituation kennt, kann er Maßstäbe für die Stoffauswahl und die Arbeitsmethode gewinnen.[3)] Methode ist nicht primär ein Weg, um bestimmte Bildungsgüter zu vermitteln, sie ist auch nicht mehr allein ein "Anwendungsmodell des Denkens, Urteilens und Handelns"[4)], sondern sie ist zugleich ein Feld der sozialen Interaktion.

Die Methodenreflexion Eduard Weitschs orientiert sich an grundsätzlichen Problemstellungen und Fixierungen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Feststellung, daß die Erwachsenenbildung es mit Erwachsenen und mit mündigen Menschen zu tun hat, die freiwillig zum Unterricht kommen.[5)] Daraus resultieren Anforderungen an die methodische Haltung des Lehrers und des Teilnehmers. Weitsch begnügt sich jedoch nicht mit der Feststellung methodischer Grundsätze. Es geht ihm darum, die methodischen

---

1) Wilhelm Flitner, Allgemeine Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart o.J., S. 135

2) Die Forderung, die Volkshochschule müsse individualisieren, bezieht sich sowohl auf den Lehrstoff als auch auf die Methode. (Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 35 ff.)

3) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 57 ff.

4) F. Pöggeler, Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg-Basel-Wien, 2. Aufl. 1966, S. 18

5) Vgl.E. Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Freie Volksbildung, 1.Jg., 1926, S. 282.
Torsten Husén sieht darin auch in methodischer Hinsicht das Unterscheidungskriterium zwischen der Volksbildungsarbeit und der Bildungsarbeit mit Schulkindern. (Die Methodik der Erwachsenenbildung, in: M.S. Knowles - T. Husén, Erwachsene Lernen, Stuttgart 1963, S. 152).

Maximen in die Unterrichtspraxis zu übertragen und ihre Auswirkung auf Arbeitsweisen und Lehrformen zu befragen und darzustellen.

So müsse der Erwachsenenbildner, der vom Grundsatz der Selbsttätigkeit des Schülers ausgehe, wissen, wie das Mißtrauen gegen die Volkshochschule abgebaut werden könne.[1] er müsse über Techniken verfügen, schweigsame und schüchterne Teilnehmer zur Mitarbeit zu bewegen.[2]

Der pädagogische Grundsatz Robert von Erdbergs, daß es in der Volkshochschule nicht darum gehe, "Kenntnisse zu erwerben, sondern zu erarbeiten"[3], bedeutet für den Erwachsenenbildner, daß er sich mit den motivationalen Aspekten der jeweiligen Form der Fragestellung vertraut machen müsse.[4] Er muß wissen, daß eine dynamische Themenformulierung, die nicht nur Deskription ist, sondern Entscheidungen fordert, Einfluß auf die Lernwilligkeit hat, daß sie zugleich ein Mittel der Veranschaulichung ist. Die Bestimmung, der Erwachsene sei ein gleichberechtigter und mündiger Partner, wird unter dem Gesichtspunkt kooperativer Erziehungsstile und ihrer Auswirkung auf den Unterrichtsprozeß reflektiert.[5]

Zum anderen dienen die konkreten Erfahrungen der Unterrichtspraxis dazu, die methodischen Grundsätze auf ihre jeweilige Gültigkeit hin zu überprüfen.[6] Eduard Weitsch,

---

1) E. Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 282
2) E. Weitsch, Technik der geistigen Arbeit. Ein Wegweiser für Selbstbildung und Benutzung des Unterrichts, 4. Aufl., Hamburg 1952, S. 43
3) Robert von Erdberg, Betrachtung zur alten und neuen Richtung, zit. nach J. Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 56
4) Vgl. Weitsch, Zur Technik ..., a.a.O., S. 282
5) Vgl. Weitsch, Zur Technik ..., a.a.O., S. 282
6) Vgl. Abschnitt VI, 5

der im Bereich methodischer Fragestellungen sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen ist, hat damit der zu Beginn der Weimarer Zeit auftretenden Tendenz der Ideologisierung methodischer Sachverhalte entgegengewirkt. Er war selbstkritisch genug, einzugestehen, daß eine Methodik der Erwachsenenbildung, die dem Anspruch einer Theorie genügt, erst dann geschrieben werden kann, wenn hinreichende Erfahrungen der Praxis vorliegen, die es zu analysieren und zu systematisieren gelte.[1] So verstand er seine Beiträge als eine Vorstufe einer künftigen Theorie der Erwachsenenbildung. Seine primäre Intention war es jedoch, dem Erwachsenenbildner "Lehrweisen" und "Techniken" zu vermitteln, die ihn befähigen sollten, den Unterricht effektiver zu gestalten.

Weitsch warnt den Andragogen vor der Auffassung, die Kenntnis methodischer Grundsätze und die Beherrschung eines Instrumentariums methodischer Hilfsmittel und Techniken allein reichten aus, um in einer konkreten Erziehungssituation pädagogisch angemessen zu handeln.[2] Die Persönlichkeit des Lehrers bleibt ein bestimmendes Element für den pädagogischen Prozeß.[3] Zum anderen weist Weitsch darauf hin, daß Erziehung nicht auf die Einsicht in methodische Grundsätze und auf die Beherrschung methodischer Techniken verzichten und sich ganz der Inspiration und Improvisation des Lehrers anvertrauen könne: "Begabung, Talent, Persönlichkeit und 'Genie' allein ohne Technik sind in der Gefahr, im Gestrüpp

---

1) Für den Volkshochschul-Unterricht - so betont Weitsch - sei mehr nötig, "als ein altes Kollegheft zu exzerpieren und den Extrakt daraus der erstaunten Menge vorzusetzen".(Sozialisierung, a.a.O., S. 72).
2) Vgl. Weitsch, Zur Technik ..., a.a.O., S. 282.
3) Vgl. Weitsch, Wirkung der Persönlichkeit oder des Stoffes? in: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik a.a.O., S. 19 f;
vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 180/81.

von ganz dummen, äußerlichen Hemmungen, Schwierigkeiten und Falschwegen stecken zu bleiben ..."[1]

Den Rahmen für die Methodendiskussion der Weimarer Zeit bilden die verschiedenen Unterrichts- und Arbeitsformen. Jede Unterrichts- und Arbeitsform repräsentiert ein besonderes pädagogisches Verfahren, das auf methodischen Grundentscheidungen basiert. Die Verschränkung methodischer und gesellschaftsbezogener Problemstellungen führte dabei tendenziell zu einem Methodenrigorismus. Bei den kritischen Einwänden gegen diese Verschränkung, wie sie besonders gegen die Deutung der Arbeitsgemeinschaft als eines zugleich gesellschaftsgestaltenden Instruments vorgetragen wurden, darf nicht übersehen werden, daß die Volksbildung der Weimarer Zeit die Einsicht vermittelt hat, nicht nur bei der Auswahl der Inhalte, sondern auch bei der Wahl der Methoden seien gesellschaftsrelevante Komponenten zu berücksichtigen.[2]

Eduard Weitsch unterscheidet drei Grundformen: die "Arbeitsgemeinschaft" oder das "Rundgespräch", den "vordenkenden Vortrag" und den "geschlossenen Vortrag".

---

1) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 3/4; vgl. E. Weitsch, Auslese und Ausbildung des Lehrernachwuchses in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 239-266.
Weitsch betont, daß auch das "pädagogische Talent" wie jedes andere Talent nur eine latente Anlage habe, die geweckt werden müsse. (Weitsch, Auslese und Ausbildung, a.a.O., S. 253)

2) So schreibt F. Borinski, daß die Einführung des mitbürgerlichen Unterrichtsprinzips besondere Anforderungen an die Methodik stelle.(Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 178)
Vgl. Willy Strzelewicz, Erwachsenenbildung, in: Gesellschaft und Erziehung, Heidelberg 1968, "Soziologische Einsichten und Methodenprobleme" (S. 52 ff.); "Soziologie und didaktische Probleme" (S. 56 f.)

3.2 Unterrichts- und Lehrformen der Volkshochschule und ihre methodische Begründung

3.2.1 Die Arbeitsgemeinschaft

"Arbeitsgemeinschaft" ist ein zentraler Begriff der Volksbildung der Weimarer Zeit. In der Form der Arbeitsgemeinschaft zeichnet sich ein pädagogisch-methodisches und ein gesellschaftlich-politisches Prinzip ab.[1)]

Schon vor dem Krieg finden sich Aussagen, die inhaltlich den Begriff Arbeitsgemeinschaft antizipieren.[2)] So wird in einem namentlich nicht gekennzeichneten Bericht über einen "Arbeiterdiskussionsclub" des Jahres 1912 die Arbeit in kleinen Kreisen als die wesentliche Volksbildungsarbeit bezeichnet.[3)] Es komme darauf an, die Trennung von Gebenden und Nehmenden aufzuheben. Die Lebenserfahrung der Teilnehmer wird als Ausgangspunkt der Arbeit anerkannt und die bloße Weitergabe von Kulturgütern an nur rezeptiv beteiligte Hörer in Frage gestellt.

Nach dem ersten Weltkrieg wird der Begriff Arbeitsgemeinschaft in dem umfangreichen Schrifttum zunächst gesellschaftsbezogen und volksanthropologisch akzentuiert.[4)] Methodische Gesichtspunkte treten in den Hintergrund. So schreibt Werner Picht im ersten Jahrgang der Zeit-

---

1) F. Borinski spricht von der Arbeitsgemeinschaft als einem "sozialen Sinnbild" der Volkshochschule . (Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 138)
2) Zur Begriffsgeschichte vgl. J. Henningsen, Zur Geschichte des Begriffs "Arbeitsgemeinschaft", in: Blätter der Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein, Heft 26/27, S. 22 ff.
3) In: Volksbildungsarchiv, 3. Jg. 1913, S. 113 Vgl. Henningsen, Zur Geschichte ..., a.a.O., S. 23/24
4) Rosenstock spricht von dem "neuen politischen Begriff der Arbeitsgemeinschaft". (Das Dreigestirn der Bildung, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 2. Jg. 1921, S. 194)

schrift "Arbeitsgemeinschaft"[1]: "Der Begriff Arbeitsgemeinschaft bildet den Kern des Volkshochschulgedankens. Er bezeichnet die geistige Einstellung, die der Volkshochschule eigen ist. Er bezeichnet auch die Methode, die allen noch so verschiedenartigen Volkshochschulunternehmungen gemeinsam sein muß, wenn sie diesen Namen zu Recht haben sollen."[2]

Wilhelm Flitner hat auf die Frage, warum es in den Volkshochschulen mehr Arbeitsgemeinschaften geben sollte, zunächst einen politischen Grund genannt. Das Volk sei nach Weltanschauungen und nach politischen und wirtschaftlichen Interessengruppierungen so sehr gespalten, daß nur die Arbeitsgemeinschaften eine gemeinsame Kommunikationsbasis schaffen könnten.[3] Erst an zweiter und dritter Stelle werden pädagogische und methodische Gesichtspunkte aufgeführt: daß "der Lehrende nicht mehr über die Köpfe weg spricht" und daß die Selbsttätigkeit des Hörers geweckt werde.[4] Hier deutet sich die Wendung an, die zur Bestimmung der Volksbildung als "Volk-Bildung" geführt hat.

Eugen Rosenstock hat in seinem berühmten Aufsatz "Das Dreigestirn der Bildung" die Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule als Spiegelbild der Arbeitsgemeinschaft des Volkes gedeutet.[5] Ziel der Arbeitsgemeinschaft,

---

1) Der Titel der Zeitschrift unterstreicht die Bedeutung, die der Begriff "Arbeitsgemeinschaft" im Verständnis der Erwachsenenbildner der Weimarer Zeit hatte.
2) W. Picht, Die Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 1. Jg. 1919/20, S. 2
3) W. Flitner, in: Volkshochschule Thüringen, 1. April 1920, 2. Jg. Nr. 1, o.S.
4) W. Flitner, a.a.O.
5) E. Rosenstock, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 2. Jg. 1921, S. 194
In den "Leitsätzen der Reichsschulkonferenz über Volkshochschulen und freies Volksbildungswesen", 1920, wird als letztes Ziel der Arbeitsgemeinschaft die "Gestaltung des Kulturgehalts der Zukunft" angegeben (zit. nach Henningsen, Die Neue Richtung, a.a.O., S. 139).

der "Volkwerdung im kleinsten Rahmen"[1], sollte die Aussöhnung der verschiedenen Klassen und ihrer Seinsformen und als letztes Ergebnis die geistige Volksgemeinschaft sein.[2] Die Arbeitsgemeinschaft, die Rosenstock auch als eine "Schaffens-Gemeinschaft" bezeichnet, hat eine politisch-soziale "Verwandlungsaufgabe" zu erfüllen.[3] Theodor Geiger nennt die Arbeitsgemeinschaft eine vertrauensvolle Kooperation von Proletariern und bürgerlichen Intellektuellen "im Dienste am geistigen Schicksal einer neueren besseren Zeit."[4] Auf die Verschränkung des universalen volksanthropologischen Denkansatzes mit der praktischen Arbeit der konkreten Arbeitsgemeinschaften in den Arbeitslagern nach 1928 und im Hohenrodter Bund als dem Urbild der antizipierten neuen Volksordnung hat Jürgen Henningsen hingewiesen.[5] Seine These, daß die Theorie der Arbeitsgemeinschaft als eine besondere Lehrform aus diesem universalen Zusammenhang nicht gelöst werden kann, bedarf einer kritischen Überprüfung.

Obwohl in Weitschs frühen Schriften der Gedanke der "geistigen Volksgemeinschaft" eine wichtige Rolle spielt, wird er der Arbeitsgemeinschaft, als der zentralen Unterrichtsform, nicht hypostasiert.[6] Weitsch

---

1) E. Rosenstock, Die Ausbildung des Volksbildners, in: Picht/Rosenstock, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Leipzig 1926, S. 164
2) Vgl. E. Rosenstock, Protestantismus und Volksbildung. Berlin 1925
3) Vgl. E. Rosenstock, Die Ausbildung des Volksbildners, a.a.O., S. 163
4) Theodor Geiger, Offener Brief an Dr. Boethius, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 7. Jg. 1928/29, S. 138. Vgl. Erlaß des preußischen Kultusministers Haenisch v. 23.4.1919: "Die Volkshochschule stellt eine Arbeitsgemeinschaft dar, in der sich handarbeitende Volksgenossen mit akademisch gebildeten Arbeitern ... zusammenfinden."(Amtl. Schriftstücke, a.a.O., S. 11)
5) Jürgen Henningsen, Zur Geschichte des Begriffes "Arbeitsgemeinschaft", a.a.O., S. 25/26
6) Franz Pöggeler schreibt Weitsch das "feinste Organ für Methodisches unter den Arbeitsgemeinschaftstheoretikern" zu. (Methoden, a.a.O., S. 37)

verwendet überwiegend den Terminus "Rundgespräch" und akzentuiert damit die methodischen Merkmale der Arbeitsgemeinschaft.[1] Im Gegensatz zu Rosenstock, Picht und Flitner war Weitsch mehr Pragmatiker als engagierter Ideologe. So leitet er diese Arbeitsform nicht von ideologisch bestimmten Zielsetzungen, sondern von realen Bestimmungsmerkmalen der Volkshochschule ab. Im Unterschied zur Volks- und Fortbildungsschule ist die Volkshochschule Erwachsenenschule, im Unterschied zur Universität ist sie auch "Erwachsenenschule für Ungebildete".[2] Somit dürfe die Volkshochschule nicht ungeprüft methodische Anleihen bei der Schule und der Universität machen.

Das Rundgespräch wird nicht in erster Linie negativ als Antithese zum Vortrag bestimmt. Damit hält Weitsch die Methodendiskussion aus dem grundsätzlichen Streit um extensive und intensive Volksbildung heraus, in den die Diskussion auf dem Volksbildungstag in Braunau (1920) geführt hatte.[3]

Weitsch beruft sich bei der Bestimmung des Rundgesprächs auf den Mohrkirchner Satz II,2: Der Volkshochschullehrer müsse sich bei seiner Arbeit bewußt sein, daß er in seinen Hörern selbständige Menschen vor sich habe; "im Gefühl Gleicher unter Gleichen zu sein, wird er aus der gemein-

---

1) Vgl. F. Angermann, Dreißigacker als Erziehungsgedanke, in: Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 38
F. Pöggeler wendet sich gegen Weitschs Identifikation von Arbeitsgemeinschaft und Rundgespräch (Methoden, a.a.O., S. 237 u. 239)

2) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 5

3) Im Bericht über die Braunauer Tagung schreibt Wolfgang Schumann: "Die Arbeitsgemeinschaft und sie allein ist die Organisationsform der intensiven Volksbildung hohen Ranges." (Volksbildung neuer Art? in: Der Kunstwart und Kulturwart, 34. Jg. 1920/21, S. 194)

samen Arbeit heraus durch die Lebenserfahrung der Hörer nicht weniger empfangen, als er ihnen zu geben hat."[1] Bei dem Rundgespräch geht es also um einen pädagogischen Vorgang, den Weitsch in dreifacher Hinsicht kennzeichnet:

1. Auflösung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, bei dem der Lehrer sich als "Führer fühlt, der dem Geführten weit voraus ist".[2]
2. Anregung des Hörers zur Selbsttätigkeit und Mitverantwortung auch im methodischen Bereich.
3. Anerkennung der Mündigkeit und Gleichberechtigung des Hörers.

Für den Unterrichtsverlauf bedeutet dies, daß der Ausgang offener wird. Der Lehrer kann den Unterricht nicht mehr einseitig in eine geplante Richtung lenken. Weitsch hebt hervor, daß damit erhöhte Anforderungen an den Erwachsenenbildner gestellt werden. Aufgabe des Lehrers ist es, die "Linie des Gesprächs" zu halten.[3] "Ordnung" und "Zielstrebigkeit" bleiben weiterhin bestimmende Merkmale des Rundgesprächs. Allerdings wird das Kriterium der Zielstrebigkeit nicht vom Stoff allein abgeleitet, da ja das Rundgespräch nicht ein "Apparat der Stoffbewältigung" ist, sondern eine "Übung im Denken, Erkennen, Erforschen, Klären".[4] Weitsch bezeichnet zwar

---

1) Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 16
2) Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 16
3) "Die Ordnung zu halten ist Sache des Lehrers, und durch solche Ordnung wird das vulgäre Gespräch zum Rundgespräch." (Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule, Rückblick und Ausblick, hrsg.v. Heiner Lotze, Braunschweig 1948, S. 121. Weitsch hat den Aufsatz "Zur Technik ...", der erstmals in der "Freien Volksbildung" erschien, 1926 in etwas veränderter Fassung neu herausgegeben. Die Substanz und die Tendenz dieser methodischen Schrift sind nicht verändert worden.)
4) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 44; vgl. Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 12; vgl. H. Lotze, Kritische Äußerungen und methodische Besinnung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S.87

die geistige Bewegung, auch wenn das Gespräch sich nicht in eine vorweg geplante Richtung wendet, als eigenständigen pädagogischen Wert.[1] Er spricht jedoch auch von der potentiellen Ergebnislosigkeit eines Rundgesprächs, wenn es sich in Nebengebiete verläuft.[2] Deshalb ist es für alle Unterrichtsformen und insbesondere für das Rundgespräch sehr wichtig, daß der Erwachsenenbildner aus sicherer Beherrschung des Stoffes und aus der Kenntnis der Schülerinteressen und ihrer Motivationen den Unterrichtsverlauf klar disponiert.[3] Er muß auch didaktische und methodische Alternativen entwickeln, um in variablen pädagogischen Situationen ein konkretes Unterrichtsziel zu erreichen. Nur wenn der Schüler selbst an der didaktischen und methodischen Planung beteiligt ist und so in jedem Augenblick weiß, "wo er sich auf dem Felde der Untersuchung befindet"[4], kann er sich kritisch überprüfen, ob er mit seinem Beitrag ein bestimmtes Problem zielgerecht angeht. Wenn sich das Gespräch in Randgebiete und Exkurse zu verlieren droht, muß der Lehrer seine Führungsaufgabe wahrnehmen, nicht durch Berufung auf die Sachautorität, sondern, indem er die Teilnehmer dazu auffordert, ihre Diskussionsbeiträge in Relation zur Zielsetzung des jeweiligen Rundgesprächs zu bringen.[5] Da der Teilnehmer

---

1) Vgl. Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 15
2) Vgl. Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 299
3) Vgl. Weitsch, Ein Wort zur Methodik der Diskussion, Diskussionen sind unfruchtbar, wenn sie nach klarer Disposition verlaufen, in: Volkshochschule im Westen, 2. Jg. 1950, S. 18 ff.
4) Vgl. Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 299
5) Schulmeisterliche Hinweise wie "Sie greifen vor" verstärken das Mißtrauen des Teilnehmers und wirken motivationshemmend (Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 295). Weitsch nennt folgende Fragen: "Sind schon alle Voraussetzungen für diese Untersuchung gegeben? Sind wir mit dieser Frage schon fertig? Gehören diese Dinge zu unserem Thema?" (Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 299)

die Zielsetzung mitbestimmt hat, handelt es sich dabei nicht um eine Form der Bevormundung. Wer den Teilnehmer der Erwachsenenbildung ernst nimmt, muß auch im Hinblick auf systematisches Lernen den Mut haben, Anforderungen an ihn zu stellen. Das Okkasionelle und lediglich Situationelle kann zwar ein Ausgangspunkt, aber nicht das Ergebnis eines Rundgesprächs sein.

Eduard Weitsch hat die Arbeitsgemeinschaft als die Lehrform bezeichnet, die hinsichtlich der Planung und der Durchführung die größten Schwierigkeiten bereitet, weil sie eine weitgehende innere Methodendifferenzierung verlangt.[1)]

Da die Arbeitsgemeinschaft nicht eine Art von Katechese ist, "in der der Lehrer alles Mögliche aus den Schülern herausfragt, gar den aussichtslosen Versuch macht, etwas aus ihm herauszufragen, was gar nicht in ihm ist",[2)] ist sie nur bei jenen Themen anwendbar, die dem Erfahrungsbereich der Schüler entsprechen.[3)] Weitsch bezeichnet diese Themen als "Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollten"[4)]. Sofern keine gemeinsame Erfahrungsbasis vorhanden ist, muß nach der Dreißigackerer Terminologie eine "geistige Atmosphäre"[5)] geschaffen werden, d.h. Einzelthemen der Rundgespräche werden durch gemeinsame Lektüre vorbereitet.

Ein Beispiel aus dem Bereich der Elternpädagogik verdeut-

---

1) Weitsch betont, daß jede Stunde eine klare Zieldefinition haben müsse. (Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 122)
2) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 41
3) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 121
4) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 121
5) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 296

licht, wie in Mehr-Stufen-Schritten ein Rundgespräch über die "Kinderlüge" entwickelt werden kann, wie Einzelerfahrungen in einen systematischen und organischen Zusammenhang gebracht und so bildungswirksam werden. Methodisch relevant ist die Technik, wie durch einige Frageimpulse des Lehrers das Rundgespräch strukturiert und auf das vorbestimmte Ziel hingeleitet wird:[1)]

1. Phase der Materialsammlung -
   Frage nach den Erfahrungen der eigenen Kindheit
2. Phase der Ordnung und Systematisierung -
   Frage nach den Motiven des eigenen Verhaltens
3. Phase der Wertung und Entscheidung -
   Frage nach der "Schwere der Fälle"
4. Phase möglicher Handlungsweisen -
   Frage nach dem erzieherischen Handeln.

Die wirkliche Arbeitsgemeinschaft stellt so hohe Ansprüche an den Erwachsenenbildner und die Diskussionsteilnehmer, weil sie Forderungen erhebt, die bisweilen in einer polaren Spannung zueinander stehen: Systematisierung und Auflockerung. Die Führungsfunktion des Leiters und die Aktivität der Schüler müssen so in Verbindung gebracht werden, daß sie einander nicht ausschließen, sondern ergänzen. So erweitert Weitsch die Frage, wie die "Linie des Gesprächs" gehalten werden kann, durch die Überlegung, wie die Teilnehmer zum Sprechen und Selbstdenken angeregt werden können.[2)]

---

1) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 121

2) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 124.
Einen wichtigen Beitrag zum Problem der Schülerselbsttätigkeit hat Alfred Mann geleistet: "Die Forderung der Schüler-Selbsttätigkeit - pädagogisch-methodologisches Gesetz", in: Denkendes Volk - volkhaftes Denken, zit. nach der zweiten Aufl.,hrsg. v. Franz Mockrauer, Braunschweig 1948, S. 24-27

Weitsch hält es für wichtig, die Motive zu kennen, die manche Schüler davon abhalten, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen. Einige haben Furcht, sich lächerlich zu machen; andere schweigen, weil sie glauben, sie hätten nichts Wesentliches zu sagen; wieder andere befürchten, sie könnten mit ihren Beiträgen ihr "Innerstes" preisgeben.[1] Zur Typologie der Teilnehmer gehört auch der "pfiffige Schweiger", der während des Rundgesprächs nichts sagt, aber hernach einen Katalog von Einwänden bereit hat.[2] Daneben gibt es Teilnehmer, die "zu wenig Hemmungen und falschen Ansporn zum Reden" haben, die Weitsch die "Schwätzer" nennt, die "lange Reden halten, wo ein Satz oder ein Wort genügte".[3] Und es gibt auch die "Eitlen", die selbstgefällig lächeln, die den Eindruck zu erwecken suchen, als wüßten sie alles besser und als lohne es sich nicht, etwas in diesem Kreise zu sagen.[4]

Weitsch gibt einige Hinweise, wie diejenigen, die aus Scheu und Hemmungen schweigen, zum Sprechen veranlaßt werden könnten. Einwürfe wie diese:"Das habe ich noch nicht verstanden, ich verstehe das Fremdwort nicht, ich glaube, dieser Begriff ist noch unklar", können eine Atmosphäre der Kooperation schaffen, wobei sich Lehrer wie Schüler in gleicher Weise um Klarheit und

---

1) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 43
2) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 44
Hans Tietgens weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die Arbeitsgemeinschaftstheorie Eduard Weitschs Überlegungen vorwegnimmt, wie sie in Lewins Feldtheorie expliziert werden. (Lernen mit Erwachsenen, Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 238)
3) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S.43
4) Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S.44

Verständigung bemühen. Fragen dieser Art können zugleich die Funktion einer Verständnisüberprüfung übernehmen.[1)]

Ein wesentliches Mittel, das Schülerinteresse zu aktivieren, ist die richtige Themenformulierung. Das Thema darf nicht abstrakt formuliert werden, da es sonst keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit des Teilnehmers hat.[2)] Gerade im Bereich der politischen Problematik muß die Formulierung einen Entscheidungscharakter haben.[3)] Weitsch stellt die Maxime auf: "An die Spitze gehört also ein Problem, ein dem Laien geläufiges Problem, welches die Geister aufruft, sie zur Mitarbeit zwingt, was dann, wenn es einmal erreicht ist, die Schüler willig macht, durch die trockensten Oedstellen notwendiger Begriffserklärungen oder historischer Überblicke zu folgen."[4)]

Der Praktiker Weitsch weiß aus eigener Erfahrung, daß

---

1) "Der Lehrer kann sich durch Rundgespräche jederzeit über die Fortschritte seiner Schüler ein Bild machen." (Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 12)

2) Weitsch definiert die Volkshochschule als eine "Stelle der Diosmose zwischen Leben und Erkenntnis" (Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 17)

3) Entscheidungsfragen können umso mehr zur Motivierung beitragen, "je drängender sie sind, ja, je mehr sie den letzten Teilnehmer innerlich apostrophieren, dazu zwingen, Stellung zu nehmen." (Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 293); vgl. Heiner Lotze, Die Stellung des Themas und die Art der Ankündigung im Lehrplan der Abendvolkshochschule, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S.195 ff. F. Borinski hat mit Berufung auf E. Weitsch (Anm.16, S. 252) die dynamische Themenformulierung als ein methodisches Mittel des mitbürgerlichen Anschauungsunterrichts dargestellt. (Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 195)

4) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 287

es nicht nur darauf ankommt, die Mitarbeit zu aktivieren, sondern auch darauf, zu verhindern, daß der Leiter mit subjektiv wertenden Aussagen ein Schülergespräch unterbricht.[1)]

Der Erwachsenenbildner muß mit seiner eigenen Meinung zurückhalten, er darf die Schülerantworten nicht nur auf seine Person beziehen und sie vorschnell als "richtig" oder "falsch" zensieren. Ein wirkliches Rundgespräch findet nur dann statt, wenn das Gespräch nach allen Seiten hin offen ist und nicht sternförmig auf den Lehrer zuläuft.[2)]

Gegenüber diesen differenzierten methodischen Hinweisen zur Technik des Arbeitsgemeinschaftsunterrichts scheint Eduard Weitschs Versuch, die Arbeitsgemeinschaft als pädagogische Antithese zum Dogmatismus zu erklären[3)], Ausdruck eines Methoden-Monismus zu sein.[4)] Unter Dogmatismus versteht Weitsch die Haltung des Lehrers, die in dem Satz gipfelt: "Die Kultur meiner Schüler bin ich."[5)] Als dogmatisch deutet Weitsch den Versuch, aufgrund einer möglichen theoretischen Überlegenheit eine allgemeine Autorität des Lehrers abzuleiten. Arbeitsgemeinschaft - so formuliert Weitsch es alternativ -

---

1) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 292
2) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, a.a.O., S. 300
3) Weitsch, Arbeitsgemeinschaft oder Dogmatismus, in: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 11 ff.
4) Franz Pöggeler spricht von "unitarischer Tendenz" des Arbeitsgemeinschaftsbegriffes der Weimarer Zeit. (Methoden der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 232) Ein kritischer Einwand gegen die Alternation Arbeitsgemeinschaft oder Dogmatismus findet sich bei R.v. Erdberg: Rezension zu E. Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 3. Jg. 1922, S. 72
5) Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 16

ist nicht "Autoritätspädagogik", sondern "Geburtshelfer-Pädagogik".[1] Damit verweist er auf die Sokratische Methode. Arbeitsgemeinschaft im Sinne der Sokratischen Methode wird zugleich zu einer Erkenntnismethode, bei der sich sowohl der Lehrer wie der Schüler gegenüber dem Nicht-Wissen, dem In-Frage-Stellen eingeübter Denkformen und damit neuen Erkenntnissen offenhält.[2]

Das Prinzip der Arbeitsgemeinschaft gehört nach Werner Picht zu den "unveräußerlichen Errungenschaften" der deutschen Erwachsenenbildung.[3] Franz Pöggeler nennt die "methodische und geistige Werkform" der Arbeitsgemeinschaft ein "genuines deutsches Gebilde, wie bereits ihre historische Prägung zeigt."[4]

Wer den Erwachsenenbildnern der Weimarer Zeit im Hinblick auf ihr Methodenverständnis gerecht werden will, muß berücksichtigen, daß auch der Arbeitsgemeinschaftsbegriff eine historische Entwicklung aufweist. Wenn sich auch manche Erwachsenenbildner der Weimarer Zeit von dem volksideologischen Ansatz der Arbeitsgemeinschaft, wie er von den großen Theoretikern Rosenstock, von Erdberg, Hofmann entwickelt wurde, niemals ausdrücklich distanziert haben, so läßt sich doch nachweisen, daß mit der Konsolidierung der Arbeit, die nach der Inflationszeit einsetzte, auch in der Diskussion über die Arbeitsgemeinschaft die methodisch-didaktischen Sachverhalte stärker akzentuiert wurden. Die Tatsache,

---

1) Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 17
2) Vgl. Heinrich Hanselmann, Andragogik, Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung, Zürich 1951, S. 79
3) W. Picht, Das Schicksal ..., a.a.O., S. 215
4) F. Pöggeler, Methoden ..., a.a.O., S. 235

daß in der "Prerower Formel" der Begriff Arbeitsgemeinschaft nicht mehr verwandt wird, bedeutet nicht, daß diese Arbeitsform für die Erwachsenenbildung keine Geltung mehr hat. Es besteht allerdings Einigkeit darüber, daß die Arbeitsgemeinschaft nicht mehr die alleinige Arbeitsform ist, die zur "Klärung und Vertiefung der Erfahrungen", zur "Vermittlung gesicherter Tatsachen" und zur "Anleitung zu selbständigem Denken und der Übung gestaltender Kräfte" beitragen kann.[1] Unter methodischen Aspekten kann man die Prerower Formel als eine Absage an einen Methoden-Monismus deuten. Eduard Weitsch hat einen wesentlichen Beitrag zu dieser Entwicklung geleistet.

Wenn auch die Arbeitsgemeinschaft, wie Fritz Borinski formuliert hat, nicht zu einer "symbolkräftigen Ideologie"[2] gemacht werden kann, so bleibt sie auch in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung eine zentrale Arbeitsform, die sich allerdings nicht mehr mit wenigen schlagkräftigen Formeln umschreiben läßt. Die Methodik der Erwachsenenbildung befindet sich in einem Prozeß inhaltlicher und terminologischer Differenzierungen. Dabei werden Ansätze, die sich bereits bei Weitsch nachweisen lassen, weiterentwickelt. Die gegenwärtige Methodenreflexion führt darin wesentlich über Weitsch hinaus, daß sie stärker die Korrelation von Inhalt und Form, von Stoff und Methode im Blick hat.

---

1) Zur Grundlegung der Abendvolkshochschule, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 295
2) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 138

3.2.2 Der vordenkende Vortrag

Den originärsten Beitrag zur Methode der Erwachsenenbildung hat Weitsch mit dem "vordenkenden Vortrag" geleistet. In dieser Form hat er den Vortrag für die Volksbildung wieder rehabilitiert und die methodische Frontstellung von extensiver und intensiver Volksbildungsarbeit entschärft.[1)]

Der vordenkende Vortrag nimmt eine Mittelstellung zwischen der Arbeitsgemeinschaft und dem geschlossenen Vortrag ein. Während in der Arbeitsgemeinschaft der personale Bezug bestimmend ist, steht beim geschlossenen Vortrag der Sachbezug im Vordergrund. Er sollte zielstrebig und sachgerecht ein bestimmtes Thema erschließen, aber so strukturiert sein, daß der Hörer nicht nur rezeptiv beteiligt ist, sondern als Dialog-Partner den Vortrag gleichsam selbst mitgestaltet.

Die "Vordenkmethode" verbietet es, "das darzustellende Wissen mit schöner Selbstverständlichkeit nur so aus dem Ärmel zu schütteln"[2)]. Der Erwachsenenbildner stellt kein in sich geschlossenes Gedankengebilde vor, das widerspruchslos und unangreifbar erscheint. Er löst seinen Vortrag in Frage und Antwort auf, verweist auf die "Irr- und Umwege"[3)], auf "Hemmungen und Zweifel"[4)]. "Vordenken, d.h. nichts Fertiges vorsetzen,

---

1) Vgl. J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung, Berlin 1959, S. 22
2) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 9
H. Ruprecht spricht von einer doppelten Kommunikationsrichtung; es werde vom Vortragenden auf den Bildungswilligen und von diesem zurück zum Vortragenden gefragt und geantwortet. (Grundfragen methodischer Arbeit in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1963, S. 253)
3) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 9
4) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 120

sondern Gedanken an Gedanken reihen ...; deutlich machen, was wir behaupten und wie wir es begründen. Vordenken, damit ein jeder unserer Hörer nach-denken kann"[1]. Indem der Erwachsenenbildner seine Thesen selbst in Frage stellt, indem er Gegenargumente aufzählt und auf die verschiedensten Aspekte eines Problems hinweist, regt er den Hörer zum Selbstdenken an.

Damit der Hörer in der Lage ist, sich zu entscheiden, die verschiedenen Argumente und Gegenargumente zu prüfen, muß der Erwachsenenbildner "retardierende Momente", Pausen der Besinnung, einlegen. Der Hörer darf nicht durch allzu schnelle logische Schlüsse "überrumpelt" werden; vielmehr muß er zum "Mit-gehen" angeleitet werden.[2]

Der vordenkende Vortrag erweckt in dem Hörer den Eindruck, als ob der Erwachsenenbildner im Augenblick des Vortragens zusammen mit den Zuhörern seine Gedanken spontan entwickelte, so daß"dann ein Gefühl wirklich gemeinsamen Wanderns im Hörer entsteht (Umstellung), was diesen, der ja oft mit Vorurteilen und falschen Auffassungen in den Unterricht hineingeht, zur voraussetzungslosen Arbeit zwingt."[3] Zugleich wird damit ein emotionaler Vorbehalt, der besonders bei der proletarischen Jugend gegenüber der "bürgerlichen" Volkshochschule besteht, abgebaut.[4] Der Hörer hat das Gefühl, daß er den Vortrag mitgestalten kann, weil ihm die Möglich-

---

1) H. Lotze, Geist und Gestalt der Volkshochschule, in: Bausteine der Volkshochschule, 1948, S. 75
2) Vgl. Weitsch, Ein Weg zur Multiplikation volksbildnerischer Qualität, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948, S. 469
3) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 9
4) Weitsch bezeichnet das Mißtrauen der Teilnehmer als eine "Eigenart der Volkshochschule".(Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 16)

keit zur kritischen Überprüfung, zur Negation oder Affirmation, gegeben ist. Eine Aussage verliert das Apodiktische und entgeht dem Verdacht der Einseitigkeit.

Vordenken heißt, sich in den Denk-und Lernprozeß des Zuhörers hineinversetzen, heißt auch, eine Sprache wählen, die sowohl dem Verständnis des Teilnehmers entspricht, als auch der Sache angemessen ist.[1] Für den vordenkenden Vortrag gelten in gleicher Weise wie für die Arbeitsgemeinschaft die Postulate der "verantwortlichen Sachlichkeit" und der "realistischen Offenheit".[2] Im vordenkenden Vortrag sind die methodischen Grundsätze der Klarheit, Zielstrebigkeit und der Lebensnähe realisiert worden.

Es überrascht, daß Weitschs Methode des vordenkenden Vortrags im Schrifttum der Weimarer Zeit wenig Beachtung fand.[2] Erst nachdem Weitsch einige seiner methodischen Schriften nach 1945 neu herausgegeben hatte, setzte eine intensive Diskussion ein. F. Borinski schreibt mit Berufung auf Weitsch, der Vortrag als methodische Form müsse immer "unter dem Zeichen der Auseinandersetzung mit dem Hörer stehen; er soll dem Hörer bzw. der anschließend sich entspinnenden Diskussion 'vordenken' "[3]. Franz Pöggeler mißt dem vordenkenden Vortrag vor dem gestaltenden, dem entwickelnden und informierenden Vortrag die größte Bedeutung für die Er-

---

1) Vgl. F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 166-167
2) Bei R.v. Erdberg findet sich ein kritischer Hinweis zu Weitschs vordenkenden Vortrag "Grundsätze der Güterverteilung" (Jena 1920), ohne daß R.v. Erdberg auf die prinzipielle Bedeutung dieser Methode eingegangen wäre.(Rezension zu Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 68)
3) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 155

wachsenenbildungsarbeit bei. Seine gültige Erklärung, so hebt Pöggeler hervor, habe der vordenkende Vortrag bisher durch Eduard Weitsch gefunden.[1] Thilo Castner beruft sich ebenfalls auf die Weitschsche Methode des vordenkenden Vortrags und stellt besonders das Prinzip der Klarheit und der geistigen Erhellung heraus.[2]

3.2.3 Der geschlossene Vortrag

Die Methodendiskussion über den geschlossenen Einzelvortrag war in der Weimarer Zeit von emotionalen und ideologischen Vorbehalten stark belastet. Die Gleichsetzung des geschlossenen Vortrags mit all den negativen Erscheinungen der extensiven Volksbildungsarbeit, dem "Vortragsrummel", hat eine nüchterne Analyse der Möglichkeiten und Grenzen des Einzelvortrages erschwert. Es ist ein anerkanntes Verdienst Weitschs, den Einzelvortrag als eine mögliche Lehrform in den Gesamtrahmen der Methodik der Erwachsenenbildung integriert zu haben.

In seinem viel beachteten Aufsatz "Zur Wiedergeburt des Einzelvortrages"[3] geht Weitsch von der Feststellung aus, der Einzelvortrag namhafter Gelehrter könne ein großes Interesse bei der Hörerschaft der Volkshochschule auslösen. Aufgabe der Volkshochschule sei es, die Energien und Impulse eines solchen Einzelvortrages sinnvoll zu nutzen.[4]

---

1) F. Pöggeler, Methoden der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 100
2) Thilo Castner, Methodik der Erwachsenenbildung, Versuch eines Systemansatzes, Diss. Erlangen 1963, S.142
3) Weitsch, Zur Wiedergeburt des Einzelvortrages, in: Ceterum censeo, a.a.O., S. 236 ff.
4) Auf der von der Deutschen Schule veranstalteten Arbeitswoche für Erwachsenenbildner in Hummelshain (v. 6.-11. Okt. 193) hielt Eduard Weitsch eine Arbeitsgemeinschaft über die "Verwendung des Einzelvortrages in der Volkshochschule".
Weitsch, Zur Wiedergeburt des Einzelvortrages, a.a.O., S. 237
Vgl. H. Lotze, Dreißigacker und die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 19

Schon bei der Auswahl der Themen müsse jedoch darauf geachtet werden, daß der Vortrag nicht ein isoliertes, enzyklopädisches Wissen vermittle. Der Vortrag darf nicht "Sensation" oder nur "gesellschaftliches Ereignis" sein. Über den statistischen Erfolgen darf die Volkshochschule die Gefahr nicht verkennen, die darin liegt, daß der Vortragende in einer knappen Stunde das "Wesentliche seines Gebietes nicht geben kann", daß er nicht "wirklich verstanden wird" und dadurch möglicherweise "Halbbildung, Dünkel, blasiertes Orientiert-Sein" im Hörer erzeugt.[1] Diese Hinweise auf mögliche Gefahren eines mehr auf äußere Erfolge abzielenden Vortrages haben auch heute im Zeitalter der Massenmedien Gültigkeit behalten.

Weitsch sieht den Vorteil eines geschlossenen systematischen Vortrages darin, daß der Erwachsene in ein neues, bis dahin unbekanntes Gebiet von einem anerkannten Fachmann eingeführt wird.[2] Die Volkshochschule kann auf diese Weise die Distanz gegenüber der wissenschaftlichen Entwicklung reduzieren. Gerade auch für den Erwachsenenbildner, so betont Weitsch, sei es notwendig, den Kontakt zur Wissenschaft nicht zu verlieren.[3]

Auch ein geschlossener Vortrag muß exemplarischen Charakter haben. Er schafft eine Informationsbasis, auf der die eigentliche Volksbildungsarbeit aufbauen kann.[4]

---

1) Weitsch, Zur Wiedergeburt des Einzelvortrages, a.a.O., S. 237
2) Vgl. T. Husén, Die Methodik der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 174
3) Vgl. Weitsch, Alma mater, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 126 ff. und: Begegnung in Heidelberg, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 229 ff.
4) L. Loebner weist darauf hin, daß aufgrund der Informationsbasis, die ein Vortrag schafft, die Inhomogenität eines größeren Hörerkreises, die ein großes Hemmnis der Bildungsarbeit sei, überwunden werden könne. (Die Bedeutung des Vortrags im Rahmen der Erwachsenenbildung, in: Der Merkurbote, 13. Jg., Heft 8/9, S. 558)

Da ein geschlossener Vortrag jedoch keine "Analyse des Schülergedankenkreises"[1] ermöglicht, muß sich eine Arbeitsgemeinschaft anschließen, in der die gegebenen Informationen im Gespräch so befragt werden, daß Mißverständnisse und Fehlinterpretationen ausgeschlossen werden. Zugleich ist es notwendig, die neuen Informationen in einen Wissens- und Verständniszusammenhang zu stellen.

Eine wichtige Funktion einer solchen Arbeitsgemeinschaft besteht in der Übertragung von Sachinformationen in die jeweiligen Lebensbezüge der Hörer. Damit verbunden ist ein Akt sprachlicher Transformierung. Eduard Weitsch spricht in diesem Zusammenhang von der "volkstümlichen Darstellung".

3.3 Die volkstümliche Darstellung

Hans Tietgens konstatiert, daß das Bemühen von Erwachsenenbildnern wie W. Flitner, A. Mann und E. Weitsch nicht nur darauf gerichtet war, die Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung gegenüber dem "Schulischen" abzusetzen, sondern daß es ihnen zugleich auch notwendig erschien, die Vermittlungsform der Erwachsenenbildung von der an der Wissenschaft orientierten Form der Wissensvermittlung abzuheben.[2] So soll Eduard Weitschs methodische Fragestellung nach einem der Erwachsenenbildung gemäßen Darstellungsstil[3] auch im Zusammenhang

---

1) Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine, a.a.O., S. 120;
vgl. Th. Ballauff, Erwachsenenbildung, Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958, S. 71;
vgl. Th. Castner, Methodik der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 160/161

2) H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen, a.a.O., S. 42;
vgl. W. Schulenberg, Zum Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen, in: Volkshochschule, Handbuch, a.a.O., S. 164

3) Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? in: Neue Beiträge zur Technik des Volkshochschulunterrichts, hrsg.v.H. Lotze, H. 3, Braunschweig 1946

dessen erörtert werden, was Flitner unter "Laienbildung" verstand, und was A. Mann mit "volkhaftem Denken" umschrieb.

Allen gemeinsam ist die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Volksbildung. Wilhelm Flitners Schrift "Laienbildung", die für die Theorienbildung der Weimarer Zeit große Bedeutung hatte[1], geht von der These aus, Laienbildung sei eine besondere und eigenständige Bildungsform, die nicht auf die "priesterliche", d.h. die gelehrte akademische Bildung angewiesen sei. Laienbildung ist "das Enthaltensein des Geistigen im Werktätigen"[2]. Geistiges Leben verwirklicht sich in der angewandten und chorischen Kunst, die die Kluft zwischen schaffendem Künstler und Darsteller einerseits und dem "Genießenden" auf einen lediglich graduellen Unterschied reduziert. Die gegenwärtige geschichtliche Lage habe jedoch "jeder tieferen Laiengeistigkeit ein Ende gemacht".[3] In den "pädagogischen Gemeinschaften" könne eine neue Laiengeistigkeit, die zunächst nur als "utopisches Bild" erscheine, geschaffen werden. Solche pädagogischen Gemeinschaften schaffen aus sich heraus neue Ansätze "chorischer und angewandter Kunst". Nicht im Konservieren alter Traditionen vollzieht sich die Wandlung der "Laiengeistigkeit", sondern in der Wandlung der Gebildeten zu einer "Lebenspraxis ganz besonderer Art".[4] Durch eine mystische Transformation des Geistes erhofft Flitner die Aufhebung des bestehenden Gegensatzes von priesterlicher Bildung und Laienbildung. Er

---

1) Vgl. J. Henningsen, Wilhelm Flitners Laienbildung, in: Zur Theorie der Volksbildung, a.a.O., S. 41 ff.
2) W. Flitner, Laienbildung, Langensalza-Leipzig, 2. Aufl. 1931, S. 7
3) W. Flitner, Laienbildung, a.a.O., S. 38
4) W. Flitner, Laienbildung, a.a.O., S. 38

glaubt:"Daß die gelehrt geschulte und halbgeschulte Schicht ihre eigene Struktur irgendwie auflöst, ... daß unser Lebensgefühl und der Aufbau unseres geistigen Lebens sich derart regenerieren, daß ihr Gehalt Laiengut wäre."[1] Flitner anerkennt jedoch die unmittelbare Wirkung der Wissenschaft auf das Weltgefühl.

In dem Vorwort der zweiten Auflage von 1931 erwähnt Flitner selbst die "leidenschaftliche Kritik der neuromantischen Denkart"[2]. Er betont, er habe sich vor allem durch die Diskussion im Hohenrodter Bund dem Standpunkt der Kritiker genähert. Die Kontroverse um die Flitnersche Schrift[3] ist ein Beweis dafür, daß Flitner eine zentrale Problemstellung der Weimarer Zeit angesprochen hat.

Alfred Mann hat diese Fragestellung in seinem 1928 erschienenen Buch "Denkendes Volk -volkhaftes Denken" aufgegriffen. Er stellt dem wissenschaftlichen Denken das "Volksdenken" als eigenständige Kategorie gegenüber. Die Bedeutungszusammenhänge der Wissenschaft unterscheiden sich von denen des Volksdenkens als "Ordnungen" gegenüber "Sinnhaltungen"[4]. Wie die Wissenschaft setze das Volksdenken mit sich selbst "identische Gegenstände", als "Konkreta einer ungebrochenen, völligen Sinnhaltung"[5]. Volksdenken bedeute Konkretion, "Herausstellung aus gewußtem Lebenszusammenhang"[6]

---

1) W. Flitner, Laienbildung, a.a.O., S. 9
2) W. Flitner, Laienbildung, a.a.O., S. 3
3) Vgl. J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung, a.a.O., S. 41 ff.
4) A. Mann, Denkendes Volk, a.a.O., S. 40/41
5) A. Mann, Denkendes Volk, a.a.O., S. 44
6) A. Mann, Denkendes Volk, a.a.O., S. 41

Eduard Weitschs Aufsatz "Was ist volkstümliche Darstellung?" bezieht sich ausdrücklich auf die Diskussion um die Flitnerschen und Mannschen Schriften[1]. Die Weitschsche Methodenerörterung, die sich mit drei möglichen Darstellungsstilen der Wissensvermittlung auseinandersetzt, geht von der prinzipiellen Erkenntnis aus, daß die Wissenschaft Quelle und Instanz unseres Wissens sei.[2] In einer Zeit fortschreitender Rationalisierung aller Lebensgebiete[3] stellt sich für Weitsch die Frage, wie Ergebnisse der Wissenschaft an die Hörer der Erwachsenenbildung so vermittelt werden können, daß sie einerseits verständlich sind, zum anderen jedoch dem zur Diskussion stehenden Gegenstand gerecht werden.[4] Es geht also um das Spannungsverhältnis von Verständlichkeit und Sachgerechtigkeit. Weitsch ist diesem Spannungsverhältnis nicht dadurch ausgewichen, daß er, wie Flitner und Mann, dem wissenschaftlichen Denken eine eigene Kategorie des Laien- oder Volksdenkens entgegengestellt hätte.[5] Ausdrücklich wendet er sich dagegen, die "volkstümliche Darstellung wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Erzeugnisse des rationalen Denkens" mit dem gleichzusetzen, was Alfred Mann unter "volkhaftem Denken" versteht. Die volkstümliche Darstellung hebt Weitsch von der Popularisierung und von der wissenschaftlichen Darstellung ab. Popularisierung bedeutet "Spaziergänge am Rande

---

1) E. Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? in: Neue Beiträge zur Methode des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule, Braunschweig 1948, S. 98
2) Vgl. W. Schulenberg, Zum Problem der Wissensvermittlung, a.a.O., S. 164 f.
3) Vgl. F. Borinski, Der Beitrag der Universität zur Erwachsenenbildung, Beilage 4 zur Volkshochschule im Westen, 1964, S. 10
4) Vgl. F. Pöggeler, Der angemessene Weg: Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, in: Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg 1965, S. 219 ff.
5) Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? a.a.O., S. 99 f.

der Wissenschaft". Der Gegenstand der Darstellung wird sekundär. Komplizierte Sachverhalte werden verfälscht und vereinfacht. Popularisieren heißt "leicht machen", indem die objektiven Schwierigkeiten umgangen werden. So wird ein Scheinverständnis im Hörer erzeugt. Falsche Vorstellungen werden dadurch befestigt, daß man an ein emotionales Vorverständnis anknüpft. Generalisierende Schlußfolgerungen, die auf falschen Voraussetzungen beruhen, erzeugen Vorurteile. Weitsch folgert daraus: "Damit ist denn die Popularisierung eigentlich nicht ein Stil der Bildungsarbeit, sondern der Verbildung."[1)]

Die wissenschaftliche und die volkstümliche Darstellung sind für Weitsch zwei Möglichkeiten, unter verschiedenen Voraussetzungen und Bedingungen zu vergleichbaren Ergebnissen zu gelangen. Beiden gemeinsam ist ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Sache. Für die wissenschaftliche Darstellung - so betont Weitsch - spiele die Person. an die man sich wende, eine untergeordnete Rolle. Weil sich der Wissenschaftler an Fachgelehrte oder an Studenten mit einer einheitlichen Vorbildung wende, dürfe er vieles voraussetzen und könne sich so bisweilen mit Andeutungen begnügen. Daraus resultiere ein "Andeutungs- und Behauptungsstil".[2)] Da der Wissenschaftler sich nur an der Sache orientiere, entspreche der Schwierigkeit des Gegenstandes auch die Kompliziertheit des Ausdrucks.[3)]

Die volkstümliche Darstellung muß demgegenüber vereinfachen, sie muß auch an die Person denken, an die sie sich wendet[4)], ohne jedoch die Sache aus dem Auge zu verlie-

---

1) Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? a.a.O., S. 103
2) Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? a.a.O., S. 102
3) Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? a.a.O., S. 102/103
4) Zur Kritik der Antithese von volkstümlicher und wissenschaftlicher Darstellung vgl. W. Schulenberg, Zum Problem der Wissensvermittlung, a.a.O., S. 164 f.

ren. Vereinfachung bedeutet Reduzierung von Unbekanntem auf Bekanntes, heißt Aufspüren von Anknüpfungspunkten. Vereinfachen heißt auch, die großen Linien aufzeigen, das Wesentliche herausarbeiten.[1] Dabei bedarf es einer sprachlichen Übersetzungsarbeit.[2] Fachterminologische Begriffe und Fremdwörter, die in der Wissenschaft eine gewisse kommunikative Funktion haben, sollen, sofern es sachangemessen bleibt, durch einfache, dem Laien verständliche Begriffe ersetzt werden.[3] Dabei plädiert Weitsch keineswegs für einen Begriffspurismus. Die volkstümliche Darstellung umgeht nicht die Schwierigkeiten, sie weist vielmehr auf sie hin und scheut sich nicht, die Grenzen des Erkenntnis- und Verständnisvermögens aufzuzeigen.[4]

Wolfgang Schulenberg hat dargelegt, daß wissenschaftliche und volkstümliche Darstellung nicht als Gegensätze zu verstehen seien. Die hochschuldidaktischen Diskussionen der letzten Jahre haben Schulenbergs Argumentation bestätigt.

Wesentlich bleibt Weitschs Erkenntnis, daß die Erwachsenenbildung sich nicht aus der Welt der objektiven Gegebenheiten in eine subjektive Vorstellungswelt flüchten kann. Auch der Laie sollte, so weit nur irgend mög-

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 37; Erich Weniger hat mit Berufung auf ein Wort von Clausewitz die Fähigkeit zur Vereinfachung als eine "Fähigkeit zur Vergeistigung" bezeichnet.(Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim, 3. Aufl. 1964, S. 517)
2) Zum Problem der Sprachbarrieren im Bereich der Erwachsenenbildung vgl. die Hinweise von Oskar Negt (Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1968, S. 45). Negt stützt sich im wesentlichen auf Untersuchungen von Bernstein und Oevermann.
3) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 64
4) Vgl. Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? a.a.O., S. 108
5) W. Schulenberg, Zum Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen, a.a.O., S. 165

lich, Einsicht nehmen können in die Ergebnisse der Wissenschaft, die auf seine Lebenswirklichkeit einwirken. Allerdings hat Weitsch vor der Illusion gewarnt, es komme nur auf die rechte Methode, die Virtuosität sprachlicher Übersetzung an, um auch die schwersten Probleme der Wissenschaft vermitteln zu können. Für Weitsch verlief die Trennungslinie nicht schematisch zwischen Gebildeten und Ungebildeten, zwischen dem "Volk" und den mit der Wissenschaft Vertrauten.

Der Hinweis Eduard Weitschs auf die Grenzen möglicher Wissensvermittlung kann nicht über das Dilemma hinwegtäuschen, daß gerade viele Erkenntnisse, die zu begreifen der Laie nicht fähig ist, für die eigene Lebenswirklichkeit von entscheidender Bedeutung sein können. So hat die Wissenschaft, insbesondere auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, für die Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildungsarbeit eine besondere Verantwortung.[1)]

---

1) Vgl. F. Borinski, Der Beitrag der Universität zur Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 10.
Es sei hier auf eine Resolution hingewiesen, die von den Delegationen Frankreichs, Rumäniens, der Bundesrepublik, Hollands, Finnlands und der Vereinigten Staaten auf der Unesco-Konferenz in Montreal von 1960 vorgelegt wurde: "Es läßt sich nicht leugnen, daß es immer schwieriger wird, die Erwachsenenbildung dem schnellen und vielfältigen Wandel der Zivilisation, der fortwährend neue Probleme aufwirft, anzupassen.
... Die Erwachsenenbildner bedürfen der Hilfe durch die wissenschaftliche Forschung, um eine verläßliche Kenntnis dieser Faktoren zu gewinnen." (Zitiert nach Eduard Seifert, Gegenwartsprobleme universitärer und peruniversitärer Andragogik, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, Wien 1968, S. 192).

VI. Dreißigacker als historisches Modell

Eine Heimvolkshochschule zeigt in ihrer historischen Entwicklung weit mehr als eine Abendvolkshochschule individuelle und einmalige Tendenzen. Die Individualität wird stark von dem jeweiligen Leiter geprägt, der in der Wahl der Mitarbeiter, in der didaktischen und methodischen Planung und Durchführung und auch in der Auswahl der Teilnehmer weitgehend selbständig ist. Eine starke Persönlichkeit wie Eduard Weitsch garantiert damit eine Kontinuität der Arbeit. Weitere bestimmende Faktoren sind die Landschaft und die politische und soziale Umgebung, in der das Heim sich befindet.[1)]

Die Geschichte des Volkshochschulheims Dreißigacker in den Jahren 1920 bis 1933 kann auch allgemeine Entwicklungen und Tendenzen repräsentieren. Dafür gibt es zwei Begründungen: Zum ersten versteht und verstand sich die deutsche Volkshochschule als eine Institution, die sich bewußt in den jeweiligen geschichtlichen Prozeß einbezieht und an der allgemeinen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklung teilhat. Damit korrespondiert der Versuch der gesellschaftlichen und politischen Kräfte, die Volkshochschule wegen ihrer Bedeutung für die Willensbildung und die Entscheidungsfindung breiter Bevölkerungskreise in ihre politische Zielvorstellung einzubeziehen oder diese sogar ihren Zielvorstellungen unterzuordnen.

---

1) Vgl. Weitsch, Das Heim muß Außenpolitik machen! in: Dreißigacker, a.a.O., S. 97 ff.
F. Borinski schreibt: "Der besondere Charakter jeder Heim-Volkshochschule ist durch ihre Lage, Geschichte und Lehrerschaft gegeben". (Gründung und Entwicklung der Heimvolkshochschule im Jagdschloß Göhrde, in: Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, a.a.O., S. 15;
vgl. K. Meissner, Volkshochschularbeit in einer Landschaft, in: Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964, S. 171 ff.

Dreißigacker, das über alle politischen und weltanschaulichen Gegensätze hinweg ein Repräsentant der demokratischen Volkshochschulbewegung von 1920 bis 1933 war, kann stellvertretend für die Volkshochschule der Weimarer Zeit als Beweis dafür gelten, "daß alle echte, den Menschen in und mit der Gemeinschaft bildende Erwachsenenbildung auf Gedeih und Verderb mit dem Bestand der Demokratie, ihrer Spielregeln und Gesetze verbunden ist."[1] Unter diesem Gesichtspunkt kann Dreißigacker zugleich als historisches Modell interpretiert werden.

1 Die Gründung der Heimvolkshochschule Dreißigacker

1.1 Volksbildung in Deutschland nach dem 1. Weltkrieg

Die Gründungsgeschichte Dreißigackers spiegelt in mancher Hinsicht die allgemeine Situation der deutschen Volkshochschulbewegung nach der Revolution wider.

Diese Epoche war durch volksbildnerisches Engagement gekennzeichnet. Volksbildung erschien all jenen, denen der politische Zusammenbruch das Bewußtsein einer Kulturkrise gegeben hatte, als eine einmalige Chance für eine tiefgreifende Erneuerung von Gesellschaft, Volk und Staat. Auch der Gedanke, Deutschland müsse nun an geistiger Kraft gewinnen, was es an materieller Macht verloren habe, spielte eine Rolle.[2]

Verantwortliche politische Stellen erkannten, daß der neue demokratische Staat den aus eigener Erkenntnis und Einsicht handelnden Bürger voraussetze. So wurde in der Reichsverfassung vom 11. August 1919 im Artikel

---

1) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 15

2) Vgl. H. Nohl, in: Volkshochschule Thüringen, vom 15.5.1919, o.S.

148 die Volksbildung als ein wesentlicher Bildungsfaktor auch vom Staat anerkannt: "In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tätigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden. Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schule ... Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden."[1]

Aus dem Kontext des Art. 148 geht hervor, daß die Volkshochschule die Aufgabe zu übernehmen habe, den Bürger politisch zu erziehen. In einem dienstlichen Erlaß des preußischen Kultusministeriums wird die Hoffnung ausgesprochen, daß die deutsche Volkshochschule als freie Volksbewegung ihren Teil zur Wiedergeburt des Volkes werde beitragen können.[2] Die Volkshochschule soll ein Integrationsfaktor des in Klassen, in politische und weltanschauliche Richtungen gespaltenen Volkes werden. Dabei erkannte man die Bedeutung, die die Arbeiterschaft mit ihrem politischen und kulturellen Wollen für den neuen Staat hat, voll an und war deshalb besonders bemüht, diese Schicht in die neue Volks- und Kulturgemeinschaft mit einzubeziehen.[3]

---

1) Vgl. Walter Landé, Bildung und Schule, S. 43 ff.; Volksbildungswesen (Art. 148 Abs. 4) in: Grundrechte und Grundpflichten der Reichsverfassung, hrsg. v. Hans Karl Nipperdey, 3. Bd.;
vgl. Paul Naumann, Freies Volksbildungswesen, Halberstadt 1929. S. 96
2) Vgl. Zur Volkshochschulfrage, a.a.O., S. 8.
3) Vgl. K. Meyer, Arbeiterbildung, a.a.O., S. 30.

Die Länder Preußen, Thüringen und Sachsen haben den Auftrag der Weimarer Verfassung sehr ernst genommen. Eigene Erwachsenenbildungsreferate wurden bei den Kultusministerien geschaffen, die von Vertretern des freien Volksbildungswesens geleitet wurden[1].

Den entscheidenden Impuls erhielt die Volksbildungsbewegung durch das Interesse, das ihr von weiten Bevölkerungskreisen entgegengebracht wurde. Die gesellschaftlichen und politischen Erschütterungen hatten bei breiten Schichten ein ausgeprägtes Problembewußtsein geschaffen.[2] Das Tempo der Entwicklung - so schreibt Weitsch in einem Rückblick auf die Situation 1918/19 - "ließ viele geistig mit der Zeit nicht Schritt halten und machte dem Erwachsenen auf allen möglichen Gebieten spürbar, daß er geistig versagte."[3] Viele, die bisher geglaubt hätten, der Schule entwachsen zu sein, suchten nun in der Volkshochschule neue Antworten auf "Fragen politischer, weltanschaulicher, familiärer und menschlicher Art, in denen

---

1) R. von Erdberg (Preußen); Reinhard Buchwald (Thüringen); Fritz Kaphan (Sachsen)

2) Hermann Nohl ist der Überzeugung, daß ein tiefes Bedürfnis des Volkes, "neue Formen seines geistigen Lebens" zu verwirklichen, schon seit Jahren bestand. Krieg und Revolution hätten die innere Bereitschaft "zur Reife gebracht". So erkläre sich der überraschende Erfolg der Volksbildungsbewegung (in: Blätter der Volkshochschule Thüringen v. 12.4.1919, o.S.). "Die Not unseres Volkes war da, alle Quellen der Kraft waren uns genommen, ... Glaube, Macht, Recht es blieb nur noch die Erziehung. Die Volkshochschule erschien als das neue Organ der Erhebung." (Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O., S. 23);
vgl. Nohl, Dreißigacker, die Schule ohne Katheder, in: Sammlung, 7. Jg. 1952, S. 518

3) Weitsch, Hauskrieg oder Arbeitsteilung, a.a.O., S. 77

ihre alten Antworten ihnen brüchig erschienen."[1)]

Von allen Seiten wurden an die Volkshochschule Anforderungen gestellt und Hoffnungen auf sie gesetzt, die ihre realen Möglichkeiten weit überstiegen. Dabei befand sich die Volksbildungsbewegung in einem Prozeß der inneren Wandlung und Selbstfindung, der keineswegs abgeschlossen war. Wenn es auch nicht an grundlegenden Reflexionen über die zukünftige Volkshochschule gefehlt hat - groß war die Zahl der Flugschriften, der programmatischen Erklärungen, der Aufrufe und Programme - so gab es doch nicht genügend Leiter und Mitarbeiter, die in der Lage gewesen wären, die pädagogischen Grundsätze, die methodischen und inhaltlichen Konzeptionen, die der neuen Bildungsvorstellung und den politischen Erfordernissen entsprochen hätten, in die volksbildnerische Praxis umzusetzen. So war es, wie Paul Steinmetz feststellt, die Tragik dieser einmaligen Situation, die aufgrund der tiefen "politischen und menschlichen Aufgewühltheit der Massen" zugleich die "größte(n) Möglichkeit des Gestaltwandels eines Volkes und seiner Umstrukturierung"[2)] hätte eröffnen können, daß die bildnerischen Mittel in krassestem Gegensatz zu den ungeheuren erwachsenenbildnerischen Aufgaben standen.[3)]

Die bald heftig einsetzende Kritik an der Volksbildungs-

---

1) Weitsch, Hauskrieg oder Arbeitsteilung, a.a.O., S. 77.
Nach Werner Picht sah sich das deutsche Volk am Wendepunkt seiner Geschichte, zu einem Zeitpunkt, "wo uns alle bisher geglaubten Werte, unsere eigene Existenz einbegriffen, fragwürdig geworden sind." (Die Aufgaben der "Arbeitsgemeinschaft", in: Die Arbeitsgemeinschaft, 1. Jg. 1919, S. 1)
Vgl. A.H. Hollmann, Volkshochschulbewegung und Revolution, in: Arbeitsgemeinschaft, 1. Jg. 1919, S. 8 ff.

2) P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 14

3) Vgl. P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 10

bewegung in der nachrevolutionären Zeit, die von Männern der Neuen Richtung geübt wurde, die in der Übernahme der Methoden und Inhalte der extensiven Volksbildungsarbeit eine Gefahr für eine wirkliche, dem politischen und gesellschaftlichen Wandel korrespondierende Bildungsarbeit erblickten, mag im Kern berechtigt sein. Doch darf das Schlagwort vom "Volkshochschulrummel"[1] nicht vergessen machen, daß von den "wie Pilze emporschießenden Volkshochschulen" viele von Volksbildnern gegründet und geleitet wurden, "die der ideellen organisatorischen und methodischen Problematik gerecht zu werden suchten."[2]

So dürfte möglicherweise das Nebeneinander der verbreitenden und gestaltenden Volksbildung zu Beginn der Weimarer Zeit, der Kampf der verschiedenen Richtungen, die Auseinandersetzungen um die richtigen Methoden und Inhalte zu einer endgültigen Klärung des volksbildnerischen Wollens beigetragen und jene praktischen Leistungen angeregt haben, die die Volksbildung der Weimarer Zeit auszeichnen.

---

1) Weitsch verteidigt die Volkshochschule gegen diesen Vorwurf: "Leicht ist es, dem Vorwurf des Rummels zu begegnen ... Wer hat im Jahre 1919 die große Fanfare geblasen? Nicht wir Volkslehrer, die wir fast ausschließlich - einige eitle 'Dozenten' ausgenommen - für eine ruhige, kernhafte, organische Entwicklung waren. Fanfaren bliesen die Oberbürgermeister und Stadtväter der Städte, die in ihren Mauern gern auch eine 'Hochschule' haben wollten. Fanfare wurde geblasen von mancherlei politischen und sonstigen Gruppen ... Wir aber wollten den Rummel nicht; wir sind froh, daß er vorüber ist, daß der Schwarm sich verläuft und übrig bleibt, wer ernsthaft lebendig zur Sache steht." (Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 4)
R. v. Erdberg erklärt den "Volkshochschulrummel" damit, daß die neue Volksbildung sich nicht "auf dem Hintergrund eines in gesicherter Tradition stehenden geistigen Lebens" bewegen konnte.(Stand der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Jahrbuch für Erwachsenenbildung,hrsg.von der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, 2. Folge, Stuttgart 1930, S.10)

2) P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 13

Die Phase des Experimentierens und z.T. auch des Dilettierens reichte bis in die Jahre der Inflation. Nur solche Volkshochschulen haben die finanzielle Krise überstanden und sich gegen das immer stärker werdende Desinteresse oder gar die Ablehnung der bürgerlichen und rechts-tendierenden Gruppen und Parteien durchsetzen können, die dem Volkshochschüler das Bewußtsein gaben, einen Beitrag zur Lösung der ihn bedrängenden Gegenwartsaufgaben zu leisten.

1.2 Die Volksbildungsbewegung in Thüringen - ihr Einfluß auf die Gründung Dreißigackers

Ein bedeutendes Zentrum der Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit war Thüringen. Drei Elemente waren für die Thüringer Volksbildungsarbeit am Beginn ihrer Entwicklung bestimmend:

1. das Vorbild der dänischen Heimvolkshochschule und der englischen University-Extension[1],
2. der Geist der Jugendbewegung,
3. der Gedanke, die Volkshochschule, das "neue Organ" der Pädagogik[2], könne als eine "zweite pädagogische Volksbewegung" neben die Jugendbewegung treten.[3]

---

1) Vgl. H. Weinel, Vor zehn Jahren, Zugleich zu Professor Hermann Nohls 50. Geburtstag am 7. Okt. 1929, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, Okt. 1929, S. 28 ff. Weinel erinnert daran, daß Wilhelm Rein schon vor dem Kriege den Volkshochschul-Gedanken aufgegriffen habe und sich sowohl am dänischen Beispiel wie an der University-Extension orientiert habe. (Vgl. W. Rein, Die "Dänische" Volkshochschule, Langensalza 1919; W. Rein, Über Volksbildung mit Beziehung auf die dänischen Volkshochschulen, Blatt 4, 1896)

2) "Große politische und nationale Bewegungen eines Volkes fordern neue geistige Organe, in denen sich diese Bewegungen verinnerlichen und gestalten. Die Volkshochschule scheint ein solches neues Organ für unsere Zeit zu sein". (Blätter der Volkshochschule Thüringen Nr. 2 v. 12. April 1919)

3) Vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, Die Volkshochschulbewegung, in: Handbuch der Pädagogik (Nohl-Pallat I, S. 315 ff.)

In der Selbstdarstellung der deutschen Erwachsenenbildung wird von der "Thüringer Richtung" gesprochen, die der "Berliner Richtung" gegenübergestellt wird. Damit wird auf die Eigenständigkeit und Bedeutung der Volkshochschule Thüringens im Rahmen der deutschen Volkshochschulbewegung hingewiesen. Es kann hier nicht eingehend untersucht werden, in welchem Maße die beiden Richtungen unterschiedliche pädagogische und bildungspolitische Zielsetzungen verfolgten und in welchem Maße es sich um eine Gegenüberstellung handelt, die sich lediglich auf literarische Kontroversen gründete.[1)]

Die Thüringer Richtung verstand sich im Gegensatz zur Berliner Richtung als "Kind des Krieges und nicht der Revolution".[2)] Hermann Nohl charakterisiert im April 1919 die Thüringer Volkshochschule als eine Bewegung, die die vielfältigsten Bestrebungen und Tendenzen in sich aufgenommen habe. In der gemeinsamen Arbeit der Volkshochschulgemeinschaft soll eine neue "Gemeinschaft und Brüderlichkeit aller Volksgenossen, ein neues Sichfinden der verschiedenen Schichten und Parteien, Konfessionen und Richtungen"[3)] geschaffen werden. Für die Thüringer Richtung

---

1) Vgl. H. Nohl, Berliner oder Thüringer System, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1920, S. 13; vgl. W. Picht, Berlin-Thüringen, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 4. Jg. 1923, S. 1 ff.; vgl. E. Weitsch, Volkshochschuljournalisten, in: Die Tat, 1922, S. 306

2) H. Nohl, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1919, Nr. 2, o.S.; vgl. H. Nohl, Das Ziel, in: Volkshochschulleben in Thüringen, Grundsätze, Pläne, Verwirklichung, Gotha 1921, S. 12; vgl. A.H. Hollmann, Volkshochschulbewegung und Revolution, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 1. Jg. 1919, S.8 ff.

3) H. Nohl, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1919, Nr. 2, o.S.; vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 12

war am Beginn ihrer Entwicklung die sozial-pädagogische Zielsetzung bestimmend.

Am 25. Februar 1919 fand in den Räumen der Firma Zeiss, die 10.000.- Mark gestiftet hatte, die Gründungssitzung der Volkshochschule Thüringen statt.[1] Es wurde ein vorläufiger Arbeitsausschuß eingesetzt, dem Professor Weinel als Vorsitzender, Lulu von Strauß und Torney, der Gewerkschaftssekretär Mathes und der Bürgerschullehrer Donnerhack als Beisitzer angenörten. Schriftführer wurden Hermann Nohl (1. Schriftführer) und Reinhard Buchwald (2.Schriftführer). Dr. Bauer, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Firma Zeiss, wurde zum Schatzmeister gewählt.[2]

Auf Wunsch des "Staatskommissars für Demobilmachung"sollten in Thüringen Kurse für die zahlreichen Arbeitslosen eingerichtet werden. Reinhard Buchwald wurde wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Demobilmachungsamt und sorgte dafür, daß"statt solcher zeitweiliger Erwerbslosenkurse wenigstens für die erwachsenen Arbeitslosen gleich eine wirkliche Volkshochschule" geschaffen wurde.[3]

Der Arbeitsausschuß der Volkshochschule Thüringen empfahl dem "Komitee für Volkshochschulkurse und Volksunterhaltungsabende", ihre früheren Einzelkurse zu einer "Volkshochschule Jena" auszubauen. Mitglieder des "Komitees" und des "Arbeitsausschusses" schlossen sich unter der Leitung von Professor Rein zu einem gemeinsamen Arbeitsausschuß zusammen.

---

1) Vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 77
2) Vgl. Blätter der Volkshochschule Thüringen, Nr. 2 vom 12.4.1919;
vgl. auch Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 77
3) Vgl. Blätter der Volkshochschule Thüringen vom 12. April 1919

Am 1. April 1919 wurde im großen Volkshause die Volkshochschule Jena eröffnet. Tausend Hörer waren der Einladung gefolgt. Rückblickend schreibt Hermann Nohl: "Gleichzeitig hatten damals Heinrich Weinel, Reinhard Buchwald und ich die Volkshochschule Jena gegründet und sie zur Volkshochschule Thüringen erweitert, ebenfalls mit wenig anderen Kenntnissen als die Erfahrungen, die uns im Krieg durch den Verkehr mit den Kameraden gekommen waren. Aber der Erfolg war überwältigend".[1)]

Am 12. April 1919 existierten bereits in zehn Städten Thüringens Volkshochschulen; Ende 1920 waren es 90.[2)] Wichtiger als diese hohe Zahl ist wohl die Tatsache, daß - wie Buchwald feststellt - selbst "bei strenger Beurteilung die gute Hälfte heute schon fest im geistigen und sozialen Leben ihrer Heimat verwurzelt erscheint".[3)]

Die Repräsentanten der Thüringer Volksbildung verzichteten zunächst bewußt darauf, eine Satzung für die Volksnochschule aufzustellen, in der Überzeugung, jede einseitige Bestimmung würde zu unfruchtbaren Gegensätzen führen und könnte "durch Uniformierung und voreilige Zentralisation das Eigenleben der einzelnen ... Gemeinden"[4)] beeinflussen. Man ging von dem Grundsatz aus, die Volkshochschule sei eine freie, eigene Initiative und Verantwortung voraussetzende Bewegung.[5)]

---

1) H. Nohl, Dreißigacker, in: Die Sammlung, 7.Jg. 1952, S. 519.
Paul Steinmetz betont, daß der Krieg als ein Träger wesentlicher geistig-seelischer Motivation und Struktur die Volkshochschulbewegung beeinflußt habe.(Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 77)
2) Vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 77
3) Vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 77
Während der Inflation war der Rückgang der Volksbildungsarbeit in Thüringen relativ gering. 1933 gab es 37 örtliche Volkshochschulen sowie die Zusammenfassung eines entwickelten dörflichen Bildungswesens in 15 Kreisberatungsstellen. (Vgl. Archiv Soest, V.h. 50/51, Thüringen)
4) Vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 77
5) Vgl. Blätter der Volkshochschule Thüringen, Nr. 2,1919

Vom 26. bis 28. September 1919 fand die erste Tagung der Thüringer Volkshochschule in Jena statt, bei der 43 thüringische Volkshochschulen vertreten waren.[1] Vorsitzender des "Verein Volkshochschule Thüringen" wurde Professor Weinel. Reinhard Buchwald wurde als 1. Schriftführer und Dr. Bauer als Schatzmeister gewählt.[2] Als dauernder Vertreter wurde Professor Rein vom Senat der Universität Jena delegiert.[3]

Der Thüringische Landesverband erhielt vom Staat die Anerkennung als förderungswürdiger Verein. Er wurde als Selbstverwaltungskörper mit der Durchführung der neutralen Erwachsenenbildung betraut.[4]

Als Ziel der Volkshochschule Thüringen wird in § 2 der Satzung angegeben: "Der Verein faßt als Landesverband die konfessionell und parteipolitisch nicht gebundene Volkshochschule zusammen, er will die ihm angeschlossene Volkshochschule fördern, ihre gemeinsamen Interessen

---

1) Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 77
2) Hermann Nohl ging 1919 als außerordentlicher Professor der Pädagogik nach Göttingen. Vgl. Elisabeth Blochmann, Hermann Nohl, 1879-1960, Göttingen 1969, S. 90.
3) Vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S.78. Einige Professoren der Universität Jena haben den Vorbehalt, den die deutsche Universität weitgehend gegenüber der Volkshochschulbewegung aufrecht erhielt, überwunden und so, wie es im Erlaß des Preußischen Kultusministers hieß, eine Brücke geschlagen "zwischen dem kleinen Volksteil, der geistig arbeitet, und dem immer größer bleibenden Teil unserer Volksgenossen, der mit der Hand schafft, aber geistig hungrig ist". (Zur Volkshochschulfrage, Amtliche Mitteilungen, a.a.O., S. 7).
4) Vgl. Archiv Soest, (V.h. 50/51 - Thüringen) Der Landesverband wurde vom Thüringischen Staat finanziell unterstützt.

vertreten und die freie Erwachsenenbildungsarbeit in Stadt und Land weiter entwickeln."[1)]

Die Gründung einer Heimvolkshochschule nach dänischem Beispiel, wie sie Weitsch in seinen Programmschriften entworfen hatte, erschien den Repräsentanten der Thüringer Volksbildungsarbeit als die Krönung ihrer volksbildnerischen Bemühungen.[2)] Eduard Weitsch wurde zu der Gründungstagung der Thüringischen Volkshochschule eingeladen und hielt einen Vortrag über die "Volkshochschule als Heimschule"[3)], der mit großer Zustimmung aufgenommen wurde.

So wurde Eduard Weitsch, den Eugen Diederichs als einen "Praktiker von anerkannter Befähigung"[4)] der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt hatte, von Nohl, Buchwald und Rein in seinem Plan bestärkt, eine Heimvolkshochschule zu gründen.[5)]

Eduard Weitsch hat die Gründungsgeschichte Dreißigackers ausführlich dargestellt. Er hat von der schwierigen Suche nach einem geeigneten Heim, von den Verhandlungen mit der Meininger und Thüringer Regierung, von dem Finanzierungsproblem und auch von dem Widerstand der

---

1) Zit. nach H. Knappe, Volksbildung und Volkbildung, a.a.O., S. 44
2) Vgl. Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 78
3) in: Die Bildungsarbeit und Aufgaben der Volkshochschule, Manuskript anläßlich der Gründungssitzung der Volkshochschule Thüringen, ohne weitere Angaben. (Im Nachlaß E. Weitsch)
4) Eugen Diederichs hatte die "Sozialisierung" so angekündigt: "Das entscheidende Buch der deutschen Volkshochschulbewegung! Dieses Buch behandelt alle Grundfragen des deutschen Volkshochschulwesens: Kultur, Lehrplan, Lehrmethode, Finanzierung, und sein Ziel ist: Überwindung des 'Gebildeten' durch den 'Geistigen'. Sein Verfasser ist ein Praktiker von anerkannter Befähigung."
5) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 16 f.

Dreißigackerer Bauernschaft berichtet. Dabei hat er im besonderen den persönlichen Einsatz Franz Angermanns, die Hilfe der Thüringer Volksbildner und die Mitarbeit weiter Bevölkerungskreise gewürdigt.[1)]

---

1) Vgl. Weitsch, Der Weg zum Anfang, a.a.O., S. 43 ff; vgl. auch R. Buchwald, Ein Tag im Volkshochschulheim, in: Reclams Universum, 37. Jg., Leipzig 1921; vgl. Volkshochschulheim Dreißigacker bei Meiningen, I. Lehrgang, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 3. Jg. 1921, o.S.;
vgl. Bericht über die Eröffnungsfeier in der "Dorfzeitung" in Hildburghausen, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 3. Jg. 1921 o.S.
Über die besonderen Verdienste R. Buchwalds bei der Gründung Dreißigackers vgl. E. Weitsch, R. Buchwald und das Volkshochschulheim Dreißigacker, unveröffentlichtes Manuskript (Archiv des Deutschen Volkshochschulverbandes in Frankfurt a.M.).
Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 16 ff.

2 Das gemeinschaftliche Leben im Heim als Übungsfeld sozialer und politischer Fähigkeiten

2.1 Die Verschränkung von Unterricht und Gemeinschaft

Weitsch war davon überzeugt, daß intensive Volksbildungsarbeit, so, wie er sie in Anlehnung an das nordische Beispiel entworfen hatte, nur in einer Heimvolkshochschule optimal realisiert werden könne. Als das bestimmende Kriterium für eine Heimvolkshochschule sah Weitsch die Verschränkung von Unterricht und Gemeinschaft an[1]. Das gemeinsame Leben im Heim betrachtete er als eine "Experimentiersozietas gleichberechtigter Gewöhnungen, Einsichten und Erfahrungen"[2].

"Lebensgemeinschaft" bedeutet für Weitsch ein Zusammenleben von Menschen, die durch ein gemeinsames Ziel und einen emotionalen Bezug miteinander verbunden sind. Allein die Tatsache, daß die meisten Schüler große finanzielle Opfer bringen mußten, daß sie einen Arbeitsplatz aufgaben, daß sie Konflikte mit ihren Familien und den Arbeitgebern auf sich nahmen, um in Dreißigacker um "letzte Dinge" zu ringen, vermittelte ein Gefühl der Solidarität und Sympathie[3]. In Anlehnung an Ferdinand Tönnies grenzt Weitsch den Begriff "Gemeinschaft" gegen den der "Gesellschaft" ab. Gesellschaft erscheint ihm als eine "kühlere, rechnerische Vereinigung zum Besten bestimmter Zwecke"[4], während Gemeinschaft Teilnahme und Verantwortung füreinander einschließe. Das Alternativdenken Gemeinschaft und Gesellschaft ist sicherlich zurückzuführen auf das "Unbe-

---

1) Vgl. Weitsch, Unterricht und Lebensgemeinschaft im Volkshochschulheim, in: Die Tat, 14.Jg., 1922/23, S. 263 ff.
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 76/77.
3) Weitsch, Unterricht und Lebensgemeinschaft, a.a.O., S. 267.
4) Weitsch, Unterricht und Lebensgemeinschaft, a.a.O., S. 265; Anton Heinen hat die Eliminierung des

hagen gegenüber den Erscheinungen der arbeitsteiligen Gesellschaft"[1]. Da die Familie als "dezentralisierte Erwerbsgesellschaft", als "zentralisierte Konsumgesellschaft" ihre gemeinschaftsbildende Kraft verloren habe, sei das Zusammenleben in einer Heimvolkshochschule eine der wenigen Möglichkeiten, eine Gemeinschaft zu bilden, in der der "ganze Mensch" erfaßt werde. Emil Blum hat den Gewinn des Heimlebens als "elementare Ganzheit menschlichen Seins" definiert[2]. Gertrud Hermes spricht von der Arbeiterbildung in Lebensgemeinschaften als einer "Bildung in Richtung auf die Totalität des Menschseins"[3].

Um Mißverständnissen vorzubeugen, grenzt Weitsch den Begriff Gemeinschaft ein: Gemeinschaft ist keine " 'Mischung von Lautenspiel, Chorgesang, Tanz und Beisammensein' "[4]. In einer solchen Vorstellung sieht er ein Überwiegen irrationaler und emotionaler Elemente. Zum anderen hält er sich in Distanz gegenüber jenen übersteigerten Anforderungen an das Gemeinschaftsleben im Heim, wie sie Georg Brenner stellte: Letzter Sinn der Heimvolkshochschule sei die Gestaltung des Gemeinschaftslebens "als mögliches Urerlebnis volkhafter Gemeinschaft"[5]. Das Gemeinschaftserlebnis des Heims

---

"Zweckhaften" als eine Voraussetzung für Gemeinschaft bezeichnet. (Treue, in: FK 1927, S. 143)

1) Weitsch, Unterricht und Lebensgemeinschaft, a.a.O., S. 266.
2) Emil Blum, Arbeiterbildung als existentielle Bildung, a.a.O., S. 97; Emil Blum kommt zu einer ähnlichen Bewertung der pädagogischen Funktion des Heims wie Eduard Weitsch, obwohl er von anderen geistigen und soziologischen Voraussetzungen ausgeht.
3) Gertrud Hermes, Die geistige Gestalt, a.a.O., S. 264.
4) Weitsch, Unterricht und Lebensgemeinschaft, a.a.O., S. 263.
5) Georg Brenner, Volkshochschule und Volkwerdung, Leipzig 1940, S. 103.

erscheint Brenner zugleich als ein "Urerlebnis für eine Besinnung auf die Grundübel der Zeit"[1]. Für Eduard Weitsch liegt die pädagogische Funktion des Gemeinschaftlebens in der "praktischen Vorübung sozialer Tugenden auf dem Schauplatz der Gruppensozietas"[2]. Soziales und politisches Verhalten der Jugend kann sich hier auf der "Basis wirklichen Erlebnisses" entfalten[3]. Im Sozialen, Mitbürgerlichen und Mitmenschlichen, worunter Weitsch auch die Fähigkeit versteht, von den persönlichen Interessen zu abstrahieren, manifestiert sich die bildende und erziehende Kraft der Gemeinschaft[4].

Hat das Gemeinschaftleben im Heim als Bildungsfaktor auch seinen Selbstwert, so erfüllt es zugleich eine bestimmte Funktion für die methodische und didaktische Gestaltung des Unterrichts. Der begrenzte, überschaubare Bereich des Heims, die Problematik des menschlichen Zusammenlebens, die Mitverantwortung der Schüler für das Heim bieten konkretes Anschauungsmaterial für den Unterricht.

Deutlich ist der Zusammenhang zwischen Gemeinschaft und Methode. Ein weitgehend gemeinsamer Erlebnis- und Erfahrungsbereich von Lehrern und Schülern bildet eine

---

1) Georg Brenner, Volkshochschule und Volkwerdung, Leipzig 1940, S. 103.
2) Weitsch, Politische Invasion, a.a.O., S. 695.
3) Weitsch, Politische Invasion, a.a.O., S. 695.
4) Weitsch spricht von einer "Tugend politischer Art", die sich im "Zurückstellen der eigenen Person" manifestiert. (Wie ist politische Erziehung möglich?. a.a.O., S. 192)
Fritz Laack sieht die Funktion des Heimlebens nach vier Seiten hin, "nach der Seite des Erfahrens von Ordnung, des Lernens und Reifens in der Gemeinschaft, der Charakterbildung und des Gewinnens von Maßstäben". (Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 157)

wichtige Voraussetzung für einen arbeitsgemeinschaftlichen Unterricht. Damit ist auch die Möglichkeit für eine intensive Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts gegeben. Da der Teilnehmer nicht in den Arbeitsprozeß eingespannt ist, kann die freie Zeit zum Selbststudium benutzt werden. Gerade auf Gebieten, die eine fundierte Sachkenntnis erfordern, kann eine aktivere Mitarbeit der Schüler auf Grund eigener Vorarbeiten erwartet werden, so daß der Unterricht über eine allgemeine Aufklärung hinaus zur Vertiefung und systematischen Durchdringung von Sachproblemen kommen kann[1]. Wichtig ist dabei, daß der Teilnehmer die Gelegenheit hat, sich individuell mit den Lehrern zu beraten[2]. Er wird so davor bewahrt, sich in einer bestimmten Richtung zu verengen - darin besteht ja häufig die Gefahr des isolierten Selbststudiums - und vorgegebene Denkschemata weiter zu verfestigen[3]. Die besondere Disposition der Heimvolkshochschule, das Lernen zu lernen - Eduard Weitsch schreibt der Technik der geistigen Arbeit eine große Bedeutung für die Arbeit der Heimvolkshochschule zu - bedeutet nicht nur eine Intensivierung der Arbeit, sondern befähigt den Teilnehmer auch, den Lernprozeß über den Kurs hinaus fortzusetzen.

Das Heimleben bietet die Möglichkeit für einen individualisierenden Unterricht[4], da es gestattet, "den Schüler als Gesamtpersönlichkeit kennenzulernen, seine Eigenheiten zu erkennen und ihnen nachzugehen und

---

1) Vgl. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 92.
2) Vgl. Weitsch, Das Privatgespräch als pädagogisches Mittel der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 114 ff.
3) Vgl. A. Gruber, Meine Erfahrungen im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Thüringer Lehrerzeitung Nr. 3, 17.1.1923, o.S.
4) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S.24 u. S.35.

danach die Methoden des Unterrichts und des Umgangs zu modifizieren, Fehlerquellen zu entdecken und Ansatzpunkte für Veranschaulichung, Vertiefung und Einprägung zu erspähen"[1].

Die Verschränkung von Unterricht und Gemeinschaft wird deutlich, wenn die im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten in der Praxis des Heimlebens angewandt und erprobt werden sollen. So war es eines, im Unterricht die Maxime aufzustellen, daß der Mensch sich mit allen Kräften für die Produktion einsetzen werde, wenn "nur das leidige Arbeiten für den Unternehmer erst einmal aufgehört hatte"[2], ein anderes, diese Überzeugung bei der Arbeit im Garten oder Heim - hier gab es ja keine Unternehmer - zu realisieren. In der "rigorosen Forderung persönlicher Bewährung" sah Eduard Weitsch den "pädagogischen Weg vom Denken zum Tun"[3].

2.2 Die Funktion der Schülerselbstverwaltung

Ein besonderes Feld "persönlicher Bewährung" bildet die Schülerselbstverwaltung. In seinem Bericht über die ersten sieben Kurse in Dreißigacker nennt Eduard Weitsch die Arbeit der Schülerselbstverwaltung eine der vier Grundsätze, an denen die bisherige Arbeit zu messen sei[4]. Die theoretische Begründung für die Schülerselbstverwaltung im Heim liegt in dem Verständnis des Teilnehmers als eines mündigen und gleichberechtigten Partners. Die demokratische Organisation

---

1) Weitsch, Grundsätze und Leistungen des Volkshochschulheims Dreißigacker in Beziehung zum Abendgymnasium, a.a.O., S. 23.
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 85.
3) Weitsch, Vom Denken und Tun, in: Erziehung 1932, S. 712.
4) Weitsch, Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5.Jg., 1924, S. 77 ff.

des Heimlebens, die sich auf diesen entscheidenden Grundsatz der Neuen Richtung beruft, weist zugleich auf den demokratischen Charakter der Neuen Richtung hin.

"Mit der Selbstverwaltung der Schüler wurde von Grund auf ernst gemacht"[1], betont Weitsch. Damit meint er, daß den Schülern keine Schein-Aufgaben gestellt wurden, sondern solche, die bewältigt werden mußten, damit das Leben im Heim sinnvoll organisiert werden konnte. Verantwortliches, politisches und soziales Verhalten, auf das letztlich die Arbeit in Dreißigacker ausgerichtet war, setzte voraus, daß Verantwortung zugemutet und übernommen wurde. Weitsch und seine Mitarbeiter waren der Überzeugung, eine Selbstverwaltung, die bloße Institution ist, die lediglich demokratisch-parlamentarische Spielregeln übernimmt, ohne daß den Schülern ein wirklicher Entscheidungsraum gegeben wird, sei leerer Formalismus, geeignet, ein radikales Mißtrauen gegen demokratische Institutionen zu erzeugen. Lange parlamentarische Debatten darüber, "ob die Haferflockensuppe zum Frühstück gezuckert sein sollte oder gesalzen", führten zu einer "Ermüdung der Beteiligten", so daß die Schüler die Heimleitung ersuchten, " 'die ganze Rederei' doch auszusetzen und nach einer Art 'Ermächtigungsgesetz' das Heft selber in die Hand zu nehmen. Dieser nicht weiter verwunderlichen Haltung traten wir entgegen. Wir stellten die Versammlung vor ernstere Aufgaben."[2] Weitsch hat die Übertragung von Verantwortung nicht als eine notwendige Konzession an eine kritische und

---

1) Weitsch, Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, a.a.O., S. 78.
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 80.

selbstbewußte Schülerschaft verstanden, die nicht bereit gewesen wäre, ihre Lebensform von einer Heimleitung bestimmen zu lassen[1], sondern als eine Form demokratischer Erziehung.

Das Hausparlament bildete den institutionellen Rahmen der Schülerselbstverwaltung. Alle Schüler und Lehrer sowie das Personal nahmen an den Versammlungen des Hausparlaments teil, das in der Regel jeden Sonnabend tagte. Sofern wichtige Entscheidungen schnell zu treffen waren, trat das Parlament im Sinne einer Spontandemokratie zusammen[2]. Nur die Schüler waren stimmberechtigt; die Lehrer und das Hauspersonal nahmen beratend an den Versammlungen teil. Die Schüler wählten drei Schülervertreter, den Schülerrat, von denen jeweils einer im Wechsel mit den anderen den Vorsitz des Hausparlaments übernahm. Dieser Schülerrat bildete gleichsam das Exekutivorgan der Schülerschaft. Man verzichtete darauf, die Befugnisse des Schülerrates gegenüber den Schülern und Lehrern juristisch genau abzugrenzen. Die Schülerselbstverwaltung war kein operational zu fixierendes Prinzip.

In wichtigen Angelegenheiten führten die Lehrer mit dem Schülerrat Gespräche und bereiteten mit ihnen die Sitzungen des Hausparlaments vor.

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 76.
2) Neben Dreißigacker gab es Schülervertretungen und Hausparlamente u.a. noch in den Heimen der Stadt Leipzig, in Sachsenburg, Tinz und Harrisleefeld. Fritz Laack konstatiert zu Recht, daß es heute nicht verständlich ist, daß besonders im Bereich der ländlichen Heimvolkshochschulen der Gedanke einer Schülervertretung nicht schon "aus Übungsgründen in der Demokratie" aktualisiert worden ist. (Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 155/56)

Im Hausparlament wurden Probleme des Heimlebens erörtert. Entscheidungen zu Beginn eines neuenKurses betrafen die Hausordnung, die Zeit für das Aufstehen, den Unterricht, die Mahlzeiten und grundlegende Verhaltensregeln.

Entscheidend für die Existenz Dreißigackers war die Selbstverwaltung der Schüler in den konkreten ökonomischen Fragen des Heims. Für die Bewirtschaftung von Haus und Küche, von Garten- und Feldwirtschaft waren zwar die Wirtschaftsleiterin und der landwirtschaftliche Fachmann zuständig. Daneben übernahmen jedoch bestimmte Schüler in enger Kooperation mit der Wirtschaftsleiterin und dem verantwortlichen Landwirt bestimmte Funktionen. Der Entscheidungsspielraum der Schüler erstreckte sich jedoch nicht nur auf die gemeinsame Planung und Bewirtschaftung der Landwirtschaft und der Obstplantage, auf deren bescheidenen Ertrag Dreißigacker angewiesen war, sondern auch auf den Gesamtetat, der mit den Schülern beraten wurde. In der Zeit der Inflation fanden tägliche Etatsitzungen statt, in denen es darum ging, daß "das schnell schwindende Geld rasch und günstig umgesetzt wurde in haltbare Nahrungsmittel oder zeitweise gar in kleine Aktienbeträge"[1]. Gerade in diesem Bereich, der ihrer Urteilskraft angemessen war, konnte man von den Schülern verantwortliche Entscheidungen erwarten. Die intensiven Diskussionen über die Wirtschafts- und Finanzsituation des Heims boten Ansatz-

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 118; Auch in den Leipziger Heimen wurde in einer Vollversammlung, an der Leiter, Assistenten und Schüler teilnahmen, über die Verwendung der Gelder beraten und entschieden. (Mitteilung von Prof. Borinski an den Verfasser).

punkte für eine ökonomisch-soziale Bildung, die dem Prinzip der Anschaulichkeit Rechnung trugen.

Wie begrenzt allerdings der Spielraum für finanzielle Entscheidungen war, zeigt die Tatsache, daß nach heftigen Debatten im Hausparlament der Beschluß gefaßt wurde, auf eine Mahlzeit zu verzichten, um die Fahrkosten für einen Gastlehrer aufzubringen.[1] In einem anderen Fall ging es um die Alternative "weniger essen - mehr Licht"[2]. Solche Entscheidungen im vorpolitischen Raum zeigen das Streben der Jugend, ihre Lebensform in der Heimgemeinschaft nach eigenen Wertvorstellungen zu gestalten. Sicherlich war es auch ein pädagogisches Motiv der Lehrer, die Schülerschaft Entscheidungen dieser Art selbst treffen zu lassen, um nicht notwendige Einschränkungen "von oben her" diktieren zu müssen. Die wirtschaftliche und finanzielle Not bedeutete eine starke Belastung für die pädagogische Arbeit. Zum anderen wirkte jedoch die "gemeinsam durchlittene Not" auch als ein "Ferment des Heimlebens, das Lehrer und Schüler, Personal, Schülerrat und Hausparlament eng miteinander verband"[3].

---

1) Vgl. Weitsch, Ein Rückblick auf die ehemaligen Schüler, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1924, S. 81.
2) Mitteilung von Walther Oschilewski an den Verfasser.
3) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 118.

2.3 Konflikte mit der Außenwelt und ihre Rückwirkung auf die Heimgemeinschaft

Das Streben nach unangepaßter Lebensführung und die Gleichgültigkeit gegenüber bürgerlichen Konventionen führten zu ernsthaften Konflikten mit der Außenwelt, die das Heim mehrmals in seiner Existenz gefährdeten. Dabei ist zu erwähnen, daß die Bevölkerung von Dreißigacker und Umgebung überwiegend ländlich strukturiert und konservativ eingestellt war. Die Mehrheit der Bevölkerung und die lokale Presse zeigten kaum Verständnis für die pädagogische Arbeit des Heims. Sie standen dem Volkshochschulgedanken insgesamt ablehnend gegenüber[1]. So erschien das Heim, dessen Schüler vorwiegend aus der Arbeiterbewegung kamen und die sozialistisch orientiert waren, der Mehrheit der Bevölkerung als ein "Hort des Bolschewismus"[2]. Das Singen proletarischer Kampflieder im Dorf, das als Ausdruck "revolutionärer Umtriebe" angesehen wurde, führte zu polemischen Auseinandersetzungen mit der Bevölkerung und der lokalen Presse. Dem konservativen Meininger Abgeordneten Gustav Gerlach kamen solche Vorfälle, die Dreißigacker als "Kommunistennest" verdächtigten, nicht ungelegen. Allein die Tatsache, daß der Schüler Erich Thier einem Landwirtschaftseleven Bücher ausgeliehen hatte, unter denen sich auch eine Schrift Rosa Luxemburgs befand, betrachtete er als hinreichenden Anlaß, vor dem Thüringer Landtag gegen Dreißigacker zu opponieren. Nur lange Verhandlungen, die natürlich

---

1) Vgl. Weitsch, Artikel im Meininger Tageblatt, 72. Jg., Nr. 96, v. 24.4.1922.
2) Weitsch, Artikel im Meininger Tageblatt, a.a.O.

eine zusätzliche Belastung für die pädagogische Arbeit der Lehrer waren, verhinderten ernsthaftere Schwierigkeiten[1].

Einen Einblick in das, was Dreißigacker "Außenpolitik" nannte, bieten die Vorgänge um einen Vortrag Dr. Dinters in Meiningen im Jahre 1924 mit dem Thema: "Das Christentum als heroisch-arische Religion und Grundlage der deutschen Erneuerung"[2]. Der Referent, hinter dem eine schwarz-weiß-rote Fahne mit dem Hakenkreuz entrollt wurde, vertrat nationalistische und rassiche Thesen. Neun Schüler Dreißigackers, unter denen sich auch der spätere Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, Fritz Steinhoff, befand, protestierten insbesondere gegen die antisemitischen Äußerungen des Referenten. Die anschließenden Auseinandersetzungen über das Verhalten der Schüler von Dreißigacker im Meininger Tageblatt waren so emotional, daß Worte wie "Volkshochschule" und "Volkshochschüler" zu Schimpfworten wurden. Solche Konfrontationen zeigen, daß eine Heimvolkshochschule, auch wenn sie noch so abgelegen liegt, von den gesellschaftlichen und politischen Tendenzen nicht isoliert bleiben kann.[3]

---

1) Vgl. Akte (Gerüchte über das Volkshochschulheim), Unterakte (Verbreitung kommunistischer Schriften)
2) Vgl. Akte (Gerüchte über das Volkshochschulheim), Unterakte (Dinter); Dinter war Fraktionsführer der Völkisch-Sozialen Partei im Thüringer Landtag (vgl. Georg Witzmann, Thüringen von 1918-1933, Erinnerungen eines Politikers, Meisenheim 1958, S. 112). Unter dem umfangreichen Schrifttum Arthur Dinters, das seinerzeit sehr verbreitet war, seien hier nur genannt: Die Sünde wider das Blut, Leipzig 1917; Die Sünde wider den Geist, Leipzig 1921; Die Sünde wider die Liebe, Leipzig 1921; Kampf um die Geistlehre, Leipzig 1921.
3) 1927 schreibt Weitsch auch eine "pädagogische Provinz" könne "vom Politischen her geformt, gefordert und bedroht werden". (Politische Invasion, in: Die Erziehung, 6.Jg., 1930/31, Heft 12, S. 693)

Gerade die Erfahrungen mit der Außenwelt des Heims bildeten den Gegenstand vieler Hausparlamentssitzungen. Fast in jedem Kurs gab es eine Grundsatzdebatte über die Frage nach den Grenzen der politischen Betätigung außerhalb des Heims, die jeweils von konkreten Ereignissen ausgelöst wurde.

Dabei erwies es sich als äußerst schwierig, politisch engagierte Schüler von der Notwendigkeit zu überzeugen, die Methoden politischer Aktivitäten der Realität anzupassen. Obwohl im zweiten Kurs eine Grundsatzentscheidung gefallen war, die öffentliche politische Betätigung zu begrenzen, sofern "sie das Gemeinschaftsleben gefährdet und dem Heim irgendeinen Schaden bringen kann"[1], gab es mehrere Schüler, die nicht bereit waren, ihre "sozialistische Überzeugung" Opportunitätszwecken unterzuordnen. Die Neutralitätsposition Dreißigackers wurde von mehreren Schülern, die darin eine "Überbrückung der Klassengegensätze"[2] und insgesamt den Ausdruck einer verbürgerlichten Ideologie sahen, in Frage gestellt.

Da nach einer allgemeinen Überzeugung Dreißigackers eine demokratisch organisierte Gemeinschaft nur aufrecht erhalten werden kann, wenn sich jeder den demokratischen Prinzipien unterordnet - und dazu gehörte wesentlich, daß eine überstimmte Minorität sich einem Mehrheitsbeschluß fügte[3] -, wurden Schüler, die die

---

1) Vgl. Protokoll der Schülerschaftssitzung vom 5.10.21
2) Vgl. Protokoll vom 16.12.25.
3) Das Problem der Minorität wurde in den Arbeitsgemeinschaften öfters als eine Grundfrage der Demokratie behandelt.
Vgl. Weitsch, Wie ist politische Erziehung möglich?,a.a.O., S. 195; und Weitsch, Unterricht und Lebensgemeinschaft, a.a.O., S. 265.

Beschlüsse des Schülerparlaments ignorierten, von den Schülern selbst relegiert. In den drei Fällen, die zu einer Relegation führten, handelte es sich um Schüler, die sich entgegen dem Beschluß des Schülerparlaments die Grenzen ihrer politischen Betätigung nicht vorschreiben lassen wollten. Obwohl es eine Grundüberzeugung war, das Heimleben müsse zur Selbstfindung und Offenheit für den anderen führen, war die Haltung gegenüber extremen Positionen in Dreißigacker recht unsicher.

Die Protokolle über die Ausschlußsitzungen des Schülerparlaments zeigen, daß die Aussprachen offen und ohne persönliches Ressentiment geführt wurden. Erstaunlich ist, daß die relegierten Schüler durchaus Verständnis für die Entscheidung ihrer Mitschüler hatten.

Daß das Modell einer demokratischen Schülerselbstverwaltung im Heim auch scheitern kann, wenn keine Vertrauensbasis und kein ernsthafter Wille zur Kooperation und zur Anerkennung bestimmter Spielregeln vorhanden sind, beweist der Verlauf des 16. Kurses in Dreißigacker[1]. Dieser Kurs war von Anfang an durch eine starke politische Polarisierung unter der Schülerschaft gekennzeichnet. Im Verlaufe des Kurses schlug das politische Mißtrauen gegenüber der Neutralitätsposition Dreißigackers in persönliches Mißtrauen um. Der politisch radikalere Teil der Schülerschaft war nicht mehr zu einer Kooperation bereit, so daß die Institutionen des Schülerrates und des Hausparlamentes weitgehend funktionsunfähig wurden[2].

---

1) Vgl. Mitteilungsblatt Nr.5. Dezember 1929
Weitsch spricht von einem "offensichtlichen Mißlingen des 16. Kurses" (a.a.O., S. 89).

2) Mitteilungsblatt Nr.5, a.a.O., S. 80.
Als ein positives Ergebnis der Auseinandersetzung

Weitsch berichtet, daß die Schülerselbstverwaltung zu einer großen Belastung gerade für ernsthafte Schüler werden konnte, wenn sie einsehen mußten, daß menschliche Unzulänglichkeit, das Ausweichen vor den konkreten alltäglichen Aufgaben in der Gruppenarbeit gegenüber dem "sehr scharfen Richterspruch ihres eigenen ethischen Empfindens"[1] nicht bestehen konnten. Regelmäßig trat nach vier bis sechs Wochen eine erste Krise auf. Dann wurde eine Hausparlamentssitzung einberufen, "die oft vier bis sechs Stunden dauerte, in der dieser ganze Fragenkreis offen zwischen Schülern und Lehrern und unter den Schülern besprochen wird und in der auch die pädagogischen Prinzipien des Heims in aller Freiheit zur Debatte gestellt werden"[2]. Die Erfahrungen in der Heimvolkshochschule lassen erkennen, daß die eigentliche Bewahrung des Gemeinschaftswillens und der solidarischen Haltung erst nach einigen Wochen einsetzte.[3]

---

um die Dreißigackerer Neutralitätsposition kann der Beschluß gelten, das Wort "neutral" zur Kennzeichnung der Bildungsarbeit der Heime Dreißigacker und Sachsenburg durch den Begriff "freie Volksbildung" zu ersetzen. Sicherlich ist diese Wendung zu einer flexibleren und offeneren Haltung dem Einfluß Franz Angermanns zuzuschreiben, der mehr und mehr von einer zu starren Neutralitätsposition abwich.

1) Weitsch, Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O., S. 169.
2) Weitsch, Das Volkshochschulheim Dreißigacker, a.a.O., S. 169.
3) Vgl. E. Blum, Arbeiterbildung als existentielle Bildung, a.a.O., S. 97.
F. Borinski hat dem Verfasser ähnliche Erfahrungen aus seiner Arbeit in Sachsenburg und den Heimen der Stadt Leipzig mitgeteilt.

Die Resignation der Schüler, die sich oft in dem Verlangen nach Zwang und Befehlen äußerte, mußte immer wieder überwunden werden. Es ging Weitsch darum, die Einsicht zu vermitteln, daß auch für die demokratische Organisation des Heims "die Dialektik von realer Konsequenz und realer Begrenzung"[1] Geltung besitzt.

2.4 Einschränkung der Schülerselbstverwaltung durch das Veto der Heimleitung

Eine Grenze für die Schülerselbstverwaltung bildete das Veto der Heimleitung, das dann wirksam wurde, wenn die "Existenz des Heimes oder das Zustandekommen und die Grundlage späterer Kurse gefährdet wurden[2]". Weitsch hielt es für wichtig, die Gründe für ein Veto offen darzulegen, so daß sie für alle Schüler nachprüfbar und einsichtig würden. Er ging davon aus, daß die Schüler nur solche Entscheidungen treffen konnten, die sie selbst zu verantworten in der Lage waren. Beschlüsse des Schülerparlaments, die in ihren Auswirkungen über den jeweiligen Kurs hinausgingen, betrachtete er als eine unzulässige und den zukünftigen Teilnehmern zustehende Entscheidung. Damit ist das allgemeine Problem angesprochen, ob denjenigen, die nur für eine begrenzte Zeit einer Gemeinschaft oder Institution angehören, ein uneingeschränktes Recht zu weitreichenden Entscheidungen zusteht. Weitsch wollte die Erkenntnis vermitteln, daß Entscheidungsmöglichkeiten durch Sachzwänge und Kompetenzabgrenzungen eingeengt werden können. Das einsichtig zu machen, betrachtete er als einen Akt politischer Erziehung.

---

1) F. Borinski, Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, a.a.O., S. 37,
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 80.

2.5 Die politisch-pädagogische Funktion des Heims

Eduard Weitsch und Franz Angermann haben immer wieder auf die politische Funktion des gemeinschaftlichen Lebens im Heim hingewiesen. Die Prinzipien der Freiheit und Selbstverantwortung[1] erschienen ihnen als wesentliche Erziehungsfaktoren. Der einzelne ist gehalten, sich einer selbstbestimmten Ordnung zu unterwerfen, über deren Sinn und Funktion er sich Klarheit verschafft hat. Er hat die Möglichkeit, im Hausparlament mit rationalen Argumenten gegen Entscheidungen Stellung zu nehmen, die er, sei es für sich, sei es für die Gemeinschaft, für wenig sinnvoll hält. Auch aus der Erkenntnis, den eigenen Anforderungen in der täglichen Praxis des Heimlebens nicht zu genügen, kann eine erzieherische Wirkung ausgehen, wenn jeder gezwungen ist, sein eigenes Handeln kritisch zu überprüfen, ohne daß ihm ein "vorgesehener Sündenbock"[2] ein moralisches Alibi verschafft. Angermann verweist auf die Dialektik von geistiger Freiheit und sittlicher Verpflichtung, die darin bestehe, das zu tun, was man als wahr und recht erkannt habe. Aus dem Grundsatz "echter Wahrhaftigkeit" leitet er die Forderung ab, den Widerspruch von Worten und Taten aufzudecken und als das zu bezeichnen, was es ist: "menschliche Schwachheit"[3].

Das enge Zusammenleben im Heim, besonders die Tatsache, daß Schüler verschiedener weltanschaulicher und politischer Richtungen in den "Buden" zusammen wohnten, konnte dazu beitragen, bestehende Vorurteile zu über-

---

1) Paul Steinmetz spricht in diesem Zusammenhang von einem "zur Einführung in die moderne Gesellschaft tauglichen Prinzip" (Die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 55)
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 81.
3) Angermann, Dreißigacker als Erziehungsgedanke, a.a.O., S. 38.

winden. Jeder war gezwungen, seine eigene Position kritischen Fragen auszusetzen[1]. Damit wurde die Fähigkeit zum Alternativdenken und zur Toleranz gefördert, die für Eduard Weitsch Voraussetzung für ein wirklich demokratisches Verhalten war[2]. Als Beweis für die Fähigkeit, sich dem Prozeß der Selbstprüfung und der Wandlung zu unterziehen, mag die Tatsache gelten, daß einige Schüler in dem "neutralen" Heim sich zu Sozialisten wandelten[3].

Eine wesentliche pädagogische und soziale Aufgabe des Heims sah Eduard Weitsch darin, ein lediglich sentimentales, auf ein bloßes irrationales Wir-Gefühl sich stützendes Gemeinschaftsbewußtsein zu überwinden[4]. Gerade, weil "Wille und Sehnsucht zur Gemeinschaft in allen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu spüren ist"[5], gilt es, bewußt zu machen, daß Gemeinschaft eine Aufgabe ist, die täglich Opfer verlangt.

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 90.
2) Vgl. P. Steinmetz, Die religiös-kirchliche Lebenssphäre und der junge Arbeiter im Heim, in: Freie Volksbildung, 1932, S. 161 ff.; Steinmetz weist auf die Gefahr hin, daß die kleine Gruppe der religiös und konfessionell gebundenen Schüler im "neutralen" Heim an die "Peripherie der Schülerschaft" gedrängt wird und so in die Position des Außenseiters gerät. Gerade von dem Teil der jungen Arbeiterschaft, der antireligiös und antikirchlich eingestellt war, wurde Toleranz verlangt.
3) So verließ Koloc, heute Professor in Dresden, der aus der evangelischen Jugend kam, Dreißigacker als Sozialist. (Mitteilung des ehem. Schülers Erich Pickert an den Verfasser)
4) Vgl. Weitsch, Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6.Jg., 1931, S. 90 ff.; in dieser Haltung steht Weitsch den Leipzigern sehr nahe (vgl. Meyer, Arbeiterbildung, a.a.O., S. 200).
5) Weitsch, Die Forderung der Gemeinschaft, a.a.O., S. 90.

"Wirkliche Gemeinschaftspflege wird eisern fordern, daß ... Konflikte gesehen und zum Gegenstand ernster Betrachtung gemacht werden, daß deren Ergebnisse Tat werden. Sie wird mit unerbittlicher Wahrheit Beschönigungen von sich weisen und ohne pädagogische Taktik und ohne pädagogische Demagogie letzte Entscheidungen im Sinne des Gemeinsamen fordern, so wird sie ein Übungsfeld der Gemeinschaft schaffen, jenseits der bloßen Worte, schönen Gedanken und warmen Gefühle in der harten Sphäre des Tuns"[1].

Eine solche Gemeinschaft, die auch die altruistischen Kräfte zu stärken imstande ist und die die Spannung von "Gruppe und Persönlichkeit" aushält, hat einen starken Realitätsbezug. In der rigorosen Forderung zur ernsthaften Gemeinschaft, die den ganzen Menschen erfaßt, sah Eduard Weitsch "ein vornehmstes Mittel demokratischer Erziehung"[2]. Eine solche Erziehung vermag eine soziale Elite zu bilden, für die in gleicher Weise intellektuelle und charakterliche Fähigkeiten unabdingbar sind[3]. Dadurch, daß diese Elite an eine über sie hinausweisende Aufgabe gebunden ist, wird der Vorwurf einer elitären Erziehung weitgehend gegenstandslos. Walther G. Oschilewski bezeichnet es als "lebensentscheidend", in Dreißigacker "auf das Probierfeld demokratischen Verhaltens geraten zu sein. Dreißigacker war zweifellos das ... Beispiel eines Gruppensozialismus, der uns lehrte, daß das Gedeihen der Gemeinschaft von der Selbstzucht und der verantwortlichen Freiheit des Individualismus abhängt. Und ich bekenne gern, daß mir die Dreißigackerer Experi-

---

1) Weitsch, Die Forderung der Gemeinschaft, a.a.O., S. 98.
2) Weitsch, Die Forderung der Gemeinschaft, a.a.O., S. 98; vgl. auch Franz Angermann, Persönlichkeit und Gemeinschaft, in: Volk und Heimat, 1. Jg., Nr. 21 vom 5. November 1925.
3) Zum Problem der Elitebildung vgl. Abschnitt V, 1.2.

mentiersozietas davon mehr beigebracht hat als alle späteren mitbürgerlichen Tätigkeiten in Organisation und Parlament"[1].

Je stärker die antidemokratischen Kräfte im Weimarer Staat wurden, desto entschiedener bemüht sich Weitsch, das demokratische Modell einer Heimgemeinschaft durchzuhalten[2]. 1931 schreibt er, daß mit "den Worten Demokratie, Volksgemeinschaft und Freiheit gründlich aufzuräumen wäre", wenn die "demokratische Pädagogik" ihrer Aufgabe nicht gerecht würde[3]. Gerade dadurch, daß Weitsch sich bewußt für die demokratischen Prinzipien im Heim einsetzte, gewinnt seine Neutralitätsposition eine neue Dimension. Das Modell der Heimvolkshochschule Dreißigacker zeigt, daß Erwachsenenbildung und Demokratie sich wechselseitig bedingen[4].

---

1) Walther G. Oschilewski, Vor, in und nach Dreißigacker, in: Volkshochschule im Westen, 9.Jg., 1957, S. 101.
2) Vgl. Weitsch, Die Stellung des Volkshochschulheims Dreißigacker zum FAD, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 11.Jg. 1932/33, S. 78.
3) Weitsch, Die Forderung der Gemeinschaft, a.a.O., S. 99.
4) Vgl. F. Borinski, Die politische Aufgabe der Heimvolkshochschule, in: Freie Volksbildung, 2.Jg., 1948, S. 209 ff.; F. Borinski verweist auf die politische und demokratische Tradition der Heimvolkshochschule "von Bischof Grundtvig bis zu Pastor Grote, von Weitsch, Angermann und Gertrud Hermes bis zu den britischen Gründern von Fircroft und Colleg Harlech und zu Sir Richard Livingstone" (a.a.O., S. 209).

3 Mitarbeiter und Teilnehmer am Bildungsprozeß im Heim

3.1 Die Lehrer und Assistenten in Dreißigacker

Schon in der "Sozialisierung" hatte Weitsch die Lehrer-Frage als eine Hauptfrage der zukünftigen Volkshochschule bezeichnet.[1] 1926 leitet er seinen Aufsatz "Lehrerfrage der Volksnochschule"[2] programmatisch mit dem Satz ein: "Die Volksnochschule krankt an der Lehrerfrage, die städtische Abendvolkshochschule ebenso wie die Heime."[3] Ausdrücklich wendet sich Weitsch gegen das mögliche Mißverständnis, er wolle mit dieser Aussage den Idealismus, den persönlichen Einsatz derer, "die sich der neuen pädagogischen Aufgabe mit allen Kräften widmen",[4] in Frage stellen. Vielmehr weist er damit auf die großen Anforderungen an den Erwachsenenbildner hin, denen nicht gewachsen zu sein viele Lehrer der Volkshochschule selbstkritisch eingestehen[5]! Denn weit mehr noch als der Lehrer der allgemeinbildenden Schulen steht der Erwachsenenbildner im Anspruch persönlicher Initiativen und pädagogischer Verantwortlichkeit.[6]

Eduard Weitsch weiß, daß es nahezu unmöglich ist, allen Anforderungen, die die Erwachsenenbildung an den Lehrer stellt, voll gerecht zu werden.[7] Der Erwachse-

---

1) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 73
2) In: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S.237
Zur Stellung des Erwachsenenbildners in der Gesellschaft vgl. Weitsch, Ehrensold, in: Ceterum censeo, a.a.O., S. 129 ff.
3) Weitsch, Lehrerfrage ..., a.a.O., S. 237
4) Weitsch, Lehrerfrage ..., a.a.O., S. 237
5) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage ..., a.a.O., S. 237
6) Vgl. Weitsch, Welche Anforderung muß die Volkshochschule an ihre Lehrer stellen? in: Neue Technik des Volksnochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule, Braunschweig 1946, S. 16
7) Weitsch: "Der Lehrer und Leiter der Volkshochschule hat recht, wenn er von der nahezu unmöglichen Aufgabe spricht ..." (Lehrerfrage ..., a.a.O., S.240)

nenbildner muß sein Fach sicher beherrschen, aber er darf nicht nur Wissensvermittler sein.[1] Er muß die "Kernprobleme" eines Wissensgebietes herausarbeiten, zugleich aber die Grenzen seines Fachgebietes überschreiten können. Der Erwachsenenbildner soll in wissenschaftlichen Kategorien denken und die besondere Fähigkeit haben, wissenschaftliche Ergebnisse in einer dem Laien verständlichen Sprache zu übermitteln.[2] So wandelt sich das Problem des Übersetzens und Umdenkens von Wissenschaft zu dem Problem eines differenzierten didaktischen und methodischen Vorgehens.[3] Der Fähigkeit zur systematischen Planung in Didaktik und Methodik müssen Flexibilität und "methodische Wendigkeit"[4] entsprechen.

Der Erwachsenenbildner muß in der Lage und willens zu einer systematischen und kontinuierlichen Arbeit sein, dazu sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch im Unterrichtsprozeß selbst über die Gabe der Improvisation verfügen.

Neben die intellektuelle Redlichkeit, die den Mut einschließt, die Grenzen des Wissens und der Erfahrung

---

1) Vgl. Weitsch, Welche Anforderungen .... a.a.O., S.17
2) Vgl. Weitsch, Was ist volkstümliche Darstellung? a.a.O., S. 103
3) Vgl. Hans-Dietrich Raapke, Erwachsenenbildung als Volksbildung, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, hrsg. v. Ilse Lahmer und Wolfgang Klafki, Weinheim 1968, S. 285
4) Weitsch, Welche Anforderungen ..., a.a.O., S. 17; vgl. Theodor Ballauff, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 119

aufzuzeigen, tritt die pädagogische und charakterliche Integrität.[1)]

Der Erwachsenenbildner darf nicht mit dem Anspruch auftreten, den Volkshochschulteilnehmer "nach einem vorgefaßten Plan, nach einem Ideal oder nach seinen persönlichen Überzeugungen" [2)] formen zu wollen. Das Grundaxiom, Erwachsenenbildung richte sich an mündige und gleichberechtigte Partner, bedeutet aber nicht, daß sich der Erwachsenenbildner seiner erzieherischen Aufgabe entziehen dürfe. Wichtigstes Mittel, erzieherischer Einfluß auszuüben, ist das persönliche Beispiel. Die Übereinstimmung von Lehre und Leben ist von ausschlaggebender Bedeutung für die Glaubwürdigkeit; sie begründet Vertrauen, das für die bildnerische Wirkung unerläßlich ist.[3)] Moralische oder metaphysische Überzeugungen des Lehrers, so schreibt Erich Weniger, haben keinen Anspruch auf "autoritäre Geltung".[4)]

Der Erwachsenenbildner soll einen fest fundierten weltanschaulichen und politischen Standpunkt haben, ohne dogmatisch fixiert zu sein.[5)] Er muß seine Überzeugung vertreten können, ohne den Schüler suggestiv beeinflussen oder gar indoktrinieren zu wollen.[6)]

---

1) Der Volksbildner, so betont Weitsch, sei für die neue pädagogische Aufgabe "kraft" seiner "Persönlichkeit" geeignet (Sozialisierung, a.a.O., S. 79). F. Borinski hat als wesentlich bezeichnet, daß der Mitarbeiter der Volkshochschule ein "Mensch guten Willens, zuverlässigen Charakters, aufrichtig demokratischer Gesinnung" mit einem "Mindestmaß von Sachkenntnis und Verständnis" ist. (Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S.232)
2) Erich Weniger, Volksbildung als Beruf, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung, a.a.O., S. 511
3) Vgl. Paul Steinmetz, Die Zukunft der Heimvolkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, 1961, S. 125
4) Erich Weniger, Volksbildung als Beruf,a.a.O., S. 512
5) Vgl. Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, a.a.O., S. 9/10
6) Vgl. F. Borinski, Heimvolkshochschule Jagdschloß Göhrde, a.a.O., S. 14

Der Offenheit gegenüber abweichenden Meinungen und Überzeugungen, dem Willen, seine eigene Anschauung zu überprüfen und sie, sofern neue Einsichten es erfordern, zu revidieren, der Fähigkeit zu sozial-integrativem Verhalten muß der Mut zum Widerspruch gegenüberstehen.[1)]

Weitsch fordert vom Erwachsenenbildner die Bereitschaft, "den Freund erwachsen zu lassen", warnt aber vor allzu großer Vertraulichkeit. Zwar habe er "Lebenshilfe" zu leisten, doch müsse er die Gefahr "unverantwortlichen Schicksalspielens" vermeiden.[2)]

Den vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen der Erwachsenenbildungsarbeit könne, so betont Weitsch, der nebenamtliche Lehrer nicht mehr genügen. Wolleman die Volkshochschule fest fundieren, so dürfe sie sich selbst, wissend, daß wirkliche Volksbildungsarbeit von nichts so sehr abhängt als "von der erwachsenenbildnerischen Qualität ihrer Lehrer"[3)], der Aufgabe der Ausbildung des Lehrernachwuchses nicht entziehen. Eduard Weitsch hat seit Beginn seiner Arbeit Dreißigacker als eine pädagogische Institution betrachtet, die sich in Theorie und Praxis dieser wichtigen volksbildnerischen Aufgabe zu stellen habe.[4)]

---

1) Vgl. Weitsch, Technik der geistigen Arbeit, 4. Aufl., Hamburg 1952, S. 19
Weitsch interpretiert lernen als ein Überwinden von Widerständen:"Wenn man verschiedener Meinung ist, lernt man am meisten voneinander." (Technik der geistigen Arbeit, a.a.O., S. 19/20

2) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage der Volkshochschule, a.a. O., S. 239

3) Weitsch, Welche geistigen Anforderungen ..., a.a.O., S. 18

4) Vgl. Weitsch, Auslese und Ausbildung des Lehrernachwuchses in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 239 bis 266 ;
vgl. Abschnitt VI, 5

In noch stärkerem Maße als die städtische Abendvolkshochschule verlangt die Heimvolkshochschule von ihrem Lehrer persönliches Engagement und die Fähigkeit zur kooperativen Arbeit.

So ist es nicht erstaunlich, daß Eduard Weitsch sich an die Gründung Dreißigackers nur unter der Bedingung herangewagt hat, daß Franz Angermann, dessen fachlich-wissenschaftliche und menschlich-pädagogische Qualitäten er kannte, der zweite Heimlehrer würde. Mit der Volkshochschule Thüringen schloß Weitsch einen Vertrag, daß Franz Angermann seine Tätigkeit im Heim unter eigener Verantwortung ausübe und Weitsch als dem Heimleiter in pädagogischer Hinsicht nicht unterstehe[1]. Damit wird der Gedanke einer patriarchalischen Heimleitung, der seine historische Begründung sicherlich darin hat, daß zu Beginn der Volkshochschulbewegung in Dänemark und Schweden der Leiter der Schule zugleich Eigentümer und Unternehmer war[2], von der Vorstellung der Teamarbeit abgelöst, die für die gegenwärtige Gestalt der Heimvolkshochschule von immer größerer Bedeutung wird[3].

Weitsch ging davon aus, daß ein Heim, gerade wenn es sich auf zwei hauptamtliche Lehrkräfte beschränken müsse, "zwei voll gleichgewichtige Brennpunkte haben"[4] sollte. Dieses Modell zweier pädagogisch gleichberechtigter Lehrer, das zunächst an die Person Franz Angermanns gebunden war, wurde auf dessen Nachfolger übertragen. Es bewährte sich, wie Weitsch berichtet, bis

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 123.
2) Vgl. F. Laack, Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 231.
3) Vgl. Steinmetz, Die Zukunft der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 123 f.
4) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 123.

auf eine Ausnahme.[1] Weitsch hebt hervor, daß kein Mitarbeiter die Bildungsarbeit in Dreißigacker als berufliches Sprungbrett angesehen habe. Obwohl sich für Franz Angermann und Paul Steinmetz glänzendere Berufsaussichten boten, betrachteten sie die Arbeit in der Heimvolkshochschule als ihre Lebensaufgabe.[2] So kann Weitsch auf Georg Meurer hinweisen, der die Stelle eines Oberstudiendirektors in Neustadt aufgab[3], um Nachfolger Franz Angermanns zu werden, als dieser 1924 die Leitung "der Arbeitskreise der Dr. Artur-Pfungststiftung in Frankfurt" übernahm.[4]

Nach Paul F.K. Berger, dem einzigen Naturwissenschaftler in Dreißigacker, übernahm Martin Engels, ein ehemaliger katholischer Geistlicher und Thüringischer Berufsschullehrer, 1928 die Stelle des zweiten Heimlehrers in Dreissigacker.[5] Nachfolger wurde 1929 Paul Steinmetz, der zuvor ein halbes Jahr in Dreißigacker Assistent gewesen war.[6]

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 124
Es dürfte sich um Dr. Berger gehandelt haben, der während des 16. Kurses entlassen wurde. Über die Differenzen, die zur Entlassung geführt haben, existieren keine genauen Unterlagen. Lediglich in der Stellungnahme "Kritisches und Merkwürdiges vom 16. Kurs der Volksnochschule Dreißigacker bei Meiningen" wird auf eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit zwischen Weitsch und Berger hingewiesen."Der Bund der ehemaligen Schüler spricht der Leitung der Volkshochschule Thüringen und besonders Herrn Weitsch seine schärfste Mißbilligung aus über die Methoden, die bei der Entlassung des Herrn Dr. Berger angewandt worden sind".(Mitteilungsblatt Nr.5, Dez. 1929
2) Christoph Angermann bestätigte dem Verfasser, daß sein Vater die Arbeit in Dreißigacker und Sachsenburg als Lebenswerk betrachtet habe. Auch Fritz Borinski, der unter der Leitung Franz Angermanns selbst Heimlehrer in Schloß Sachsenburg gewesen ist, hebt das pädagogische Engagement Franz Angermanns hervor.
3) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 124
4) Vgl. Weitsch, Zum Gedächtnis, Franz Angermann, gest. am 29.6.1939, in: Freie Volksbildung, 1947, S. 61
5) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 124
6) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 124/125

Die einzige fest angestellte Lehrerin in Dreißigacker war Gertrud Hermes, die später durch ihre Arbeit in Leipzig, die sie als eine Weiterführung der Dreißigackerer Arbeit auffaßte, bekannt geworden ist.[1] Franz Angermann, Paul Berger, Paul Steinmetz und Gertrud Hermes zeichneten sich dadurch aus, daß sie sich neben ihrer praktischen Arbeit um eine pädagogisch-wissenschaftliche Fundierung ihrer Volksbildungsarbeit bemühten.

Zum Gelingen der jeweiligen Kurse trugen in großem Maße die Assistenten bei. Es waren meist junge Akademiker, die sich, wie Paul Steinmetz, durch wissenschaftlich-theoretische Studien über Probleme der Erwachsenenbildung ausgewiesen hatten[2], oder Studenten, wie Otto Zirker[3], die sich in die Praxis der Erwachsenenbildung

---

1) Gertrud Hermes unterrichtete im zweiten Kurs 1921 in Dreißigacker (Frauenkurs). Über ihre Erfahrungen in Dreißigacker vgl. Gertrud Hermes, Brief aus Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 3. Jg., 1. Juni 1921, Nr. 7, S. 48/49; Gertrud Hermes, Als volkswirtschaftliche Wanderlehrerin durch Thüringen, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 4. Jg. 1922

2) Steinmetz war Assistent von Alfred Weber, bei dem er mit einer Arbeit über "Die deutsche Volkshochschulbewegung" promoviert worden war. Über Paul Steinmetz' erwachsenenbildnerisches Wirken nach 1945 vgl. Abschnitt II,3.1

3) Nach seiner Promotion war Otto Zirker in der Gefängnisfürsorge tätig. Er hatte erkannt, daß auch der Strafvollzug eine erwachsenenbildnerische Aufgabe ist. Im Landesgefängnis Illerhausen und im Jugendgefängnis Eisenach hat er seine Vorstellungen von einem humanen Strafvollzug im Ansatz realisieren können. (Vgl. Otto Zirker, Der Gefangene, Neuland der Erziehung in der Strafanstalt, 2. Aufl.,Hamburg 1929; vgl. Otto Zirker +, in: Volkshochschulblätter, Neue Folge der Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1925, S. 149. Neben Dr. Kröp und Dipl. Handelslehrer Moser, die jedoch nur für kurze Zeit in Dreißigacker waren, gehörte auch Heiner Lotze, der in der Litzschen Anstalt in Haubinda die mittlere Reife erworben und in Frankfurt seine volkswirtschaftlichen Studien mit dem Handelslehrerdiplom abgeschlossen hatte, zu den Assistenten in Dreißigacker.(Vgl. Steinmetz, Heiner

einarbeiten wollten. Selbst noch jung, hatten sie einen besonders guten Kontakt zu den Schülern und konnten so in einer vermittelnden Funktion zwischen Lehrern und Schülern "vorhandenes Mißtrauen ausbalancieren"[1]. Diesen Assistenten, die sich auf eine selbständige Volksbildungsarbeit vorbereiteten, fühlte sich Weitsch in methodischer und didaktischer Hinsicht besonders verantwortlich. Die systematische Einführung der Assistenten in die Praxis der Volksbildungsarbeit kann als eine Art Referendarjahr angesehen werden.[2] Weitsch hat damit eine praktikable Lösung für die Ausbildung des Lehrernachwuchses aufgezeigt, noch bevor eine vergleichbare Konzeption von der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung entwickelt worden ist.[3]

Neben den "vorübergehend hauptamtlichen" Assistenten gab es auch nebenamtliche Assistenten. So wurden 1921 drei Lehrer aus Ostpreußen von der "Reichszentrale für Heimatdienst" nach Dreißigacker geschickt, die in die Problematik der Volksbildungsarbeit eingeführt werden sollten.[4] Nach ihrer Ausbildung sollten sie eine großzügige Erwachsenenbildungsarbeit in Ostpreußen ins Leben rufen.

Lotze, in: Volkshochschule im Westen, 1958/59, S. 285) 1930 wurde Lotze Leiter der Volkshochschule Jena. Über sein erwachsenenbildnerisches Wirken nach 1945 vgl. Abschnitt II,4

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 126
2) Vgl. Abschnitt VI, 5
3) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage ..., a.a.O., S. 242
4) In der "Arbeitsgemeinschaft" (2. Jg. 1921, S. 273/74) wird sogar berichtet, daß in Dreißigacker ein Institut der Methodik des Volkshochschulunterrichts gegründet worden sei. Das Institut übernehme die Ausbildung von Volkshochschullehrern, die als Assistenten in Dreißigacker tätig seien.

Vom fünften Kurs an (Herbst 1922) wurden vom thüringischen Ministerium für Volksbildung je drei thüringische Lehrer (meistens ein Studienrat und zwei Volksschullehrer bzw. -lehrerinnen) für je drei Wochen nach Dreißigacker delegiert, "mit der Aufgabe, sich an Ort und Stelle ein Bild von der Arbeit im Volkshochschulheim Dreißigacker zu machen und dort die angewandte Methode der städtischen Volkshochschule ihrer Heimatstadt dienstbar zu machen."[1] Die Berichte der "Studiengäste" trugen dazu bei, Dreißigacker in Thüringen und im Reich bekannt zu machen. Sie hatten auch einen starken Einfluß auf die Schülerwerbung.

Die Gastreferenten, die auf Wunsch der Schüler oder der Heimleitung in Dreißigacker einen Vortrag hielten oder eine Arbeitsgemeinschaft durchführten,- eine Einladung nach Dreißigacker galt als Auszeichnung - trugen nicht unwesentlich zur Gestaltung des Unterrichts und des Heimlebens bei. Die Vorträge qualifizierter Gastlehrer der verschiedensten Fachgebiete unterschiedlicher politischer und weltanschaulicher Richtungen brachten den Schülern die Pluralität und Konkurrenz gegensätzlicher Überzeugungen nahe.

Weitsch hebt unter den Gastlehrern den Wiener Kultusminister Glöckle, den Patentanwalt Dr. Wirth und den Stadtrat Held aus München hervor.[2] Als unvergeßlich bezeichnet er eine "Abendansprache" Karl Mannheims über die Frage des Antisemitismus in Deutschland.[3]

---

1) Weitsch, Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1924, S. 80.
Bis zum Frühjahr 1928 haben 50 Lehrer aus Thüringen in Dreißigacker hospitiert.(Vgl. Weitsch, Thüringen und das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Volkshochschulblätter, Dresden 1928, S.4)
Vgl. auch R. Buchwald, Der Lehrer als Volkserzieher, in: Das Dorf als Bildungsstätte, Beiblatt der Volkshochschulblätter der Volkshochschule Thüringen, 2. Jg. 1927, S. 34 ff.

2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 130

3) Mannheim verabschiedete sich mit den Worten:"Die wer-

Ein besonders enger Kontakt bestand zwischen Dreißigacker und der Universität Jena. Die Professoren Rein, Flitner, Keßler und Nohl waren häufig Gäste in Dreißigacker.

3.2 Die Schüler in Dreißigacker

Dreißigacker wandte sich an junge Menschen, die sich durch das auszeichneten, was Weitsch "seelische Begabung" nennt. Volksbildung wird hier als Bildung von aktiven Minderheiten verstanden.[1] Daraus resultieren bestimmte Konsequenzen für die Art der Werbung und die Methoden der Schülerauswahl.

Obwohl Weitsch das Tinzer Beispiel vor Augen hatte - nur sieben Schüler hatten sich für den ersten Kurs in Tinz angemeldet[2] - richtete sich die Werbung von Anfang an nur an diejenigen, die persönliche Opfer zu bringen bereit waren. Weitsch spricht von einer Werbung "im Negativen". "Wir versprachen weder Zeugnisse noch Berechtigungen. Wir stellten weder Ergänzung der Berufsbildung in Aussicht, noch irgendeine Förderung in irgendeiner Funktionärslaufbahn, noch sonstigen Aufstieg 'aus dem Produktionsprozeß'

---

den uns alles zerschlagen". (Dreißigacker, a.a.O., S. 131.

1) Hildegard Feidel-Mertz bringt Dreißigacker in Zusammenhang mit der Idee der "Ordensburgen". (Zur Ideologie der Arbeiterbildung, Frankfurt, 1964, S. 135).
Die Weitschsche Idee der Bildung sozialer Eliten ist jedoch nicht zu vergleichen mit der Idee der Ordensburgen. (Vgl. Abschnitt V, 1.2).

2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 37.

heraus an irgendeinen Schreibtisch oder zu irgendwelchem Studium"[1].

Man verzichtete - anders als in Tinz - auf Delegationen durch Parteien und Gewerkschaften. Das einzige Versprechen, das gegeben wurde, bestand darin, in Dreißigacker "menschlich gefördert" zu werden.

Die Schüler des ersten Kurses wurden vor allem durch Weitschs Programmschriften, durch Zeitungsberichte und Zeitungsanzeigen sowie durch persönliche Hinweise auf Dreißigacker aufmerksam gemacht.[2] Bald übernahmen die ehemaligen Schüler die Werbung. Sie schrieben in Lokal- und Parteiblättern und in Berufszeitschriften über ihre Erfahrungen in Dreißigacker.[3] In ihren politischen und beruflichen Organisationen, in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis warben sie mit so großem Erfolg, daß für 30 Plätze

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 29.
2) Vgl. Weitsch, Das Volkshochschulheim "Dreißigacker", in: Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S. 53;
vgl. H. Lotze, Mein Weg, ein Dokument, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 37: "Ich hatte schon von Leipzig aus nach Lektüre der 'Sozialisierung des Geistes' an Weitsch geschrieben". Lotze wurde nochmals von einem Berliner Rektor auf Dreißigacker verwiesen. Eugen Diederichs "warb" z.B. Erich Thier, (Weitsch, Dreißigacker, S. 32).
Vgl. Berichte von ehemaligen Schülern "Vor und nach Dreißigacker", in: Die Tat, 14. Jg. 1922, S. 300 ff.
3) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 32. Benedikt Obermayr hat dem Verfasser berichtet, er allein habe für einen Kurs sieben Schüler aus dem Kreis der sozialistischen Arbeiterbewegung gewonnen.

bis zu 300 Anmeldungen vorlagen.[1] Bis zur Zeit der Massen-Arbeitslosigkeit brauchte man sich in Dreißigacker keine Sorgen um den Schülernachwuchs zu machen. Vielmehr stand man vor dem Dilemma, viele geeignete Interessenten durch ein Ausleseverfahren abweisen zu müssen, dem Weitsch selbst mit viel Skepsis gegenüberstand.

Die Schüler wurden aufgrund von schriftlichen Bewerbungsunterlagen ausgewählt. Schulzeugnisse spielten keine Rolle. Wichtig waren die Lebensläufe. Auch die Handschrift wurde mit "einiger Hausgraphologie" beurteilt. Bei den Motiven für den Wunsch, sich in Dreißigacker für vier bis fünf Monate " dem reinen Menschentum zu widmen", prüfte man, ob nicht möglicherweise doch persönliches Aufstiegsstreben bestimmend sei. Bevorzugt wurden Bewerber"mit harter Jugend, mit außergewöhnlichen Schicksalen",[2] weil sie nach der Meinung Eduard Weitschs und Franz Angermanns die größte Lebenserfahrung mitbrachten und so den Unterricht am stärksten beleben konnten. Da "seelische Begabung" sich nicht objektiv feststellen läßt, waren auch subjektive Eindrücke der Lehrer für die Schülerauswahl ausschlaggebend.

Eine Vorauswahl war schon durch die Tatsache gegeben, daß die Schüler große materielle Opfer bringen mußten

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 35
Für den 5. Herbstkurs 1922 lagen 120 Anmeldungen vor (Arbeitsgemeinschaft, 4/1922, S. 172), für den 7. Kurs "150 Anmeldungen, zum großen Teil auf Empfehlung ehemaliger Schüler". (Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1924, S. 80)

2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 34

(das Schulgeld betrug zwischen 450 bis 600 Mark, respektive 35 bis 45 Tagelöhne - Stipendien und Freiplätze wurden in der ersten Zeit nicht gewährt), und daß sie in der Zeit des Arbeitsmangels damit rechnen mußten, ihren Arbeitsplatz zu verlieren.[1] So rühmt Weitsch in einem Rückblick den großen Arbeitseifer und das Verantwortungsgefühl der Schüler des ersten Jahres, obwohl die Auswahl "verhältnismäßig zufällig" gewesen sei.[2]

Heiner Lotzes "Dokument" über seinen Lebensweg, das die Motive für seinen Entschluß, nach Dreißigacker zu gehen, offenlegt und das die Erwartungen, die sich an den Besuch der Heimvolkshochschule knüpften, beschreibt, kann als repräsentative Aussage für viele Schüler der ersten Jahre gelten. Lotze, ein Heizungsmonteur aus Leipzig, hatte sich der schwärmerischen Schar Muck Lambertys angeschlossen, die innerhalb der Jugendbewegung eine Sekte eigener Art darstellte.[3] Die Exaltation Muck Lambertys, sein missionarischer Eifer hatten Heiner Lotze ergriffen. Aus dem Geiste der Jugendbewegung glaubte Lotze, die Welt ändern zu können. Aber bald mußte er resignierend

---

1) So berichtete z. B. Erich Pickert, langjähriger Bezirksverordnetenvorsteher in Reinickendorf, dem Verfasser, daß er nach Dreißigacker gegangen sei, obwohl er deshalb seinen Arbeitsplatz verloren habe.

2) Weitsch, Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1924, S. 79.
Von 60 Schülern wurden 24 für den ersten Kurs aufgenommen(Dreißigacker, a.a.O., S. 32). Weitsch charakterisiert diese Schüler so: Es waren "durchweg Werktätige, meist Arbeiter, politisch meist Sozialisten und Kommunisten. Darunter mischte sich einiger Anarchismus, christliches Pfadfindertum und Sylviogsellianismus. Sie stammten aus ganz Deutschland, besonders aus dem Ruhrgebiet und aus Ostpreußen. Die Thüringer waren zum Leidwesen der Behörden sehr in der Minderzahl (Dreißigacker, a.a.O., S. 32)

3) Zur "neuen Schar" Muck Lambertys vgl. Harry Pross, Jugend, Eros, Politik, München 1964, S. 254 ff.; Walter Z. Laqueur, Die Deutsche Jugendbewegung, Köln 1962, S. 131,133

feststellen, daß auch Muck Lamberty keine Antworten auf seine Fragen wußte:"Die Enge unseres Weltbildes zeigte sich deutlicher und deutlicher: waren in den ländlichen Gegenden die Fragen unserer Freunde aus diesem Weltbild heraus noch zu beantworten gewesen, so stand ich nun in Erfurt auf dem Wilhelmsplatz von Arbeitern umgeben, deren Fragen und Nöte anderer Art waren, als daß sie mit unseren Mitteln hätten beantwortet werden können. Sie forderten eine tiefere Fundierung unserer Meinung als wir sie hatten. Dann nahmen uns so viele Bewegungen als ihre Vorkämpfer in Anspruch: die Lebensreformer wohl mit Recht, aber wie war das mit Sozialismus, Anarchismus, Völkischem, Freiland, Rassenkämpfer u.v.a.m.? Ich mußte Klarheit darüber haben, aber wie und wo? Da wurde mir der Weg zum Volksschulheim Dreißigacker geöffnet."[1)]

Ein Metallarbeiter, der auf dem "linken Flügel des Sozialismus" stand, und der wie viele Dreißigackerer der sozialistischen Jugendbewegung angehörte, erwartete von Dreißigacker "Antworten auf Fragen, die aus inneren Nöten gewachsen waren, mit denen der Erwachsene nicht fertig wurde".[2)]

Viele Ehemalige, deren Berichte heute schwärmerisch klingen, glaubten die Frage "nach dem Sinn des Lebens" in Dreißigacker beantworten zu können.[3)] Enttäuscht

---

1) H. Lotze, Mein Weg, a.a.O., S. 37
2) E.M., Metallarbeiter, Vor und nach Dreißigacker, in: Die Tat, 14. Jg. 1922/23, S. 301
3) Die Frage nach dem "Sinn des Lebens" ist eine zentrale Schülerfrage (siehe Blätter der Volkshochschule Thüringen, 7. Jg. Okt. 1925, S. 84).
F. Angermann: "Die viel gestellte und viel erörterte Frage nach dem Sinn des Lebens (gemeint ist zunächst stets das eigene, individuelle Leben) entstent aus der Unmöglichkeit, diesen Sinn unmittelbar aus dem eigenen Leben abzuleiten." (Vom Menschen und Dem, was mehr ist als er, in: Mitteilungsblatt Nr. 1, Dez. 1925)

über die "Zerrissenheit der Arbeiterbewegung"[1], über den "Materialismus der Zeit", voll von Sehnsucht nach Gestaltung der Welt aus den Idealen der Jugend,[2] erhofften sie, so wie es Weitsch versprochen hatte, "den Grundstein zum Bau einer geistig gerichteten Weltanschauung zu legen".[3]

Schon nach der Inflationszeit zeichnete sich ein Wandel im "Gesamtcharakter der Schülerschaft" ab, der nach 1928 immer stärker in Erscheinung trat. Weitsch deutet diesen Wandel so, daß die Teilnehmer nicht mehr "die Hoffnung der revolutionären Zeit in sich trugen".[4]

Mit der zunehmenden Arbeitslosigkeit häuften sich die Anmeldungen derer, die gegen Überschreibung ihrer Arbeitslosenunterstützung in Dreißigacker "eine angenehmere Arbeitslosenzeit im Heim zu haben glaubten - mit einiger'geistiger Anregung' und 'Freizeitgestaltung'".[5]

Durch die Mittelrestriktionen des Thüringischen Volksbildungsministers Frick[6] wurde Dreißigacker gezwungen, die Schülerauswahl auch unter finanziellen Gesichtspunkten zu treffen. Mit der Einführung des Freiwilligen

---

1) St.Cz.Bergmann, Vor und nach Dreißigacker, a.a.O., S. 302
2) Ein Metallarbeiter sagt:"In Dreißigacker leben 30 Jugendliche zusammen. Menschen, die alle irgendwo gestalten wollen. Jugend, die erfüllt ist von Optimismus und Selbstvertrauen, frei von Kompromissen. Aber Jugend, die alle den gleichen Weg von Mensch und Gesellschaftsgestaltung gehen will." (Vor und nach Dreißigacker, a.a.O., S. 300)
3) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 22
4) Weitsch, Bericht des Volkshochschulheims "Dreißigacker" über das Jahr 1928/29, in: Mitteilungsblatt Nr. 2, April 1929, S. 14
5) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 37
6) Vgl. Abschnitt VI, 2.2

Arbeitsdienstes griff Weitsch gegen seine ursprüngliche Überzeugung auf Delegationen von Gewerkschaften und anderen demokratischen Organisationen zurück, um das "Einströmen von Leuten zu verhindern, deren politische Grundhaltung unserer pädagogischen diametral entgegenstand".[1)]

Hatten Weitsch und seine Mitarbeiter in den ersten Jahren strikt den Grundsatz vertreten, die Schüler sollten wieder in ihren Beruf und ihren Betrieb zurückkehren, so setzte sich später immer stärker der Gedanke durch, daß die Heimvolkshochschule die Qualifizierung intellektuell und charakterlich begabter Schüler fördern solle.[2)] Der berufliche Aufstieg sollte im Dienst der Gesellschaft stehen. Allerdings blieb der Vorbehalt gegen lediglich individuelles Aufstiegsstreben weiterhin aufrechterhalten. Neben die "Gemeinschaftssehnsucht" der Teilnehmer der ersten Jahre tritt der "Schulungswille" vieler Schüler der späteren Kurse.

In 22 freien Kursen haben etwa 650 Schüler und Schülerinnen das Volkshochschulheim Dreißigacker besucht; im Durchschnitt waren es 28 Schüler je Kurs.[3)]

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 39
2) Das Mitteilungsblatt Nr. 3, Juli 1929, beschäftigt sich ausschließlich mit Schulungs- und Bildungsinstitutionen, die für Dreißigackerer Schüler zugänglich waren. So wird berichtet über: die Wirtschaftsschule in Düsseldorf; die staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Berlin; die erste Bundesschule des ADGB; die sächsische Wirtschafts- und Betriebsräteschule; die Deutsche Hochschule für Politik; die Wirtschaftsschule des sozialpolitischen Seminars; die Neuköllner Arbeiter-Abiturientenkurse; das Immatur; die Lehrerausbildung in Dresden.
3) Die Angaben über die Zahl der Schüler schwanken zwischen 21 und 34.

Die statistischen Angaben über die ersten sieben Kurse geben Auskunft über die Berufsgliederung de. Teilnehmer (fünf Männerkurse und zwei Frauenkurse):[1]

	männl. Teilnehmer		weibl. Teilnehmer
Insgesamt:	143	Insgesamt:	46
Gelernte Facharbeiter	45	Dienstmädchen	2
Ungelernte Facharbeiter	6	Haustöchter	4
Bergarbeiter	19	Lohnarbeiterinnen	2
Handwerker	12	Verkäuferinnen	3
Schriftsetzer	12	Kontoristinnen	18
Büroarbeiter	2	Buchhalterinnen	2
Lageristen	1	Post- und Telegrafenbeamtinnen	2
Kaufmänn. Angestellte	28	Gelernte Näherinnen	2
Verwaltungsgehilfen	1	Kunstgewerblerinnen	1
Techn. Zeichner	3	Schülerinnen	1
Landwirte	1	Krankenpflegerinnen	2
Optiker	1	Ehefrauen	1
Retuscheur	1	Wirtschafterinnen	1
Gärtner u. Versch. Berufe	7	Verschiedene	5
Maler	1		
Verschiedene	3		

Bei den männlichen Teilnehmern zeigt sich eine eindeutige Dominanz der gelernten Facharbeiter (31 %) vor den kaufmännischen Angestellten (20 %). Auffällig ist der relativ hohe Anteil von Bergarbeitern (12 %), der auch auf persönliche Werbung Ehemaliger zurückzuführen ist[2], zum anderen sicherlich damit zusammenhängt, daß die Bergarbeiter in stärkerem Maße politisch und gewerkschaftlich organisiert waren. Der geringe Prozentsatz der ungelernten Arbeiter (4 %) zeigt, daß bei dieser Schicht der Bildungs- und Schulungswille weniger ausgeprägt war.[3]

---

1) in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1924, S. 81

2) Im Jahr 1922 waren fünf Bergarbeiter aus einem Schacht zum gleichen Kurs nach Dreißigacker gegangen. Bei dem Marler Treffen begegneten sie sich wieder "als Arbeitsdirektor bei der Hibernia AG, der Stahlwerke Südwestfalen, als Bezirksleiter der IG Bergbau in Aachen und als Arbeitsdirektor beim Eschweiler Bergwerks-Verein". (Weitsch, Festschrift anläßlich der Benennung des "Eduard-Weitsch-Weges", hrsg.v.H. Lotze.Hannover 1957)

3) Zum Problem der Arbeiterbildung vgl. Weitsch, Besin-

Im Vergleich zu den männlichen ist die Zahl der weiblichen Teilnehmer, die der unteren Angestelltenschaft zuzurechnen ist, sehr groß. Der Anteil der Kontoristinnen beträgt allein 39 %. Bei der Frage nach der Arbeiterbildung darf man jedoch nicht übersehen, daß die weiblichen Angestellten, die als Schülerinnen nach Dreißigacker kamen, nahezu ausschließlich aus Arbeiterfamilien stammten.[1)]

F. Grosse betont, daß die Arbeiterinnen, besonders in der Großstadt, "von vornherein eine sehr gedrückte Schicht des Proletariats darstellen". Er konstatiert eine Erfahrung, "die bisher noch bei jeder politischen und gesellschaftlichen Organisierung der Massen gemacht ist, daß nicht die am schlechtesten entlohnten, materiell am tiefsten stehenden Gruppen der Arbeiterschaft den stärksten Bildungswillen besitzen, sondern jene Gruppen, deren Entlohnung über das Existenzminimum unbedingt erforderliche hinausgeht".[2)]

---

nung, a.a.O., S. 4 f. und Weitsch, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1926, S. 23

1) Ähnliche Erfahrungen wie in Dreißigacker wurden in Leipzig gemacht. Trotz großer Anstrengung gelang es den Leipzigern nicht, Arbeiterinnen in verstärktem Maße für die Volkshochschule zu gewinnen. Wie in Dreißigacker "bestand die überwiegende Mehrzahl der Besucherinnen aus unteren Angestellten".
(Vgl. F. Grosse, Die Teilnehmerschaft der Volkshochschule, in: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Breslau 1932, S. 41)

2) F. Borinski hat dem Verfasser vergleichbare Erfahrungen aus dem Volkshochschulheim Sachsenburg mitgeteilt.

Die Gesamtstatistik über die ersten zehn Kurse in Dreißigacker (sieben Männerkurse, drei Frauenkurse) zeigt im wesentlichen, daß sich auch in den Kursen 8 bis 10 (zwei Männerkurse, ein Frauenkurs) keine auffälligen Veränderungen in der Berufsstruktur der Schülerinnen ergeben:[1)]

männl. Teilnehmer		weibl. Teilnehmer[2)]	
Insgesamt:	204	Insgesamt:	76
Gelernte Fabrikarbeiter	67	Haushilfe	4
Ungelernte Fabrikarbeiter	11	Haustochter	10
Bergarbeiter	23	Arbeiterin	4
Handwerker	22	Verkäuferin	3
Schriftsetzer u. Drucker	21	Kontoristin	29
Büroarbeiter	2	Buchhalterin	5
Lagerist	1	Post- und Telegrafenbeamtinnen	3
Kaufm.Angestellter	35	Gelernte Näherin	10
Verwaltungsgehilfe	3	Kunstgewerblerin	1
Techniker u.Zeichner	3	Schülerin	1
Landwirte	2	Krankenpflegerin	2
Optiker	1	Ehefrau	2
Retuscheur	1	Wirtschafterin/ selbständ. Berufe	2
Gärtner, Schornsteinfeger, verschiedene Berufe	9		
Maler u.Kunstschüler	2		
Student	1		

Die 280 Schüler und Schülerinnen kamen aus dem gesamten Reichsgebiet:

---

1) in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 8.Jg. 1926, Nr. 5, S. 23.
2) Eine ähnliche Hörerstruktur weist das Volkshochschulheim Sachsenburg auf. (Vgl. Mitteilungsblatt Nr. 2, April 1929, S. 20).

Thüringen	86	Saargebiet	7
Rheinland-Westfalen	46	Ostpreußen	7
Sachsen	36	Westpreußen	7
Berlin	29	Posen und Schlesien	6
Hansestädte	17	Bayern	5
Hannover und Oldenburg	15	Württemberg	5
Hessen	9	Brandenburg	3
Mecklenburg-Pommern	8	Schleswig-Holstein	1 [1]

Weitsch und seine Mitarbeiter legten Wert darauf, daß "Menschen verschiedener deutscher Gaue zu gegenseitigem Sich-Verstehen geführt wurden."[2]

Da das Land Thüringen Dreißigacker weitgehend finanziell trug, sollte wenigstens ein Drittel der Schüler aus Thüringen stammen. Nur der intensiven Werbung der örtlichen Volkshochschulen in Thüringen war es zu verdanken, daß dieser Prozentsatz bis einschließlich des elften Kurses erreicht wurde.[3]

Der relativ niedrige Anteil von Schülern und Schülerinnen aus vornehmlich ländlich strukturierten Gebieten

---

1) in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1926,S.23
2) Weitsch, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1926, S. 23
3) 10. Kurs: 40 % Thüringer; 11. Kurs: 46 % Thüringer; 12. Kurs: 24 % Thüringer; im 13. Kurs war kein Teilnehmer aus Thüringen. (Vgl. Weitsch, Bericht über die Kurse 10 bis 13 in Dreißigacker, Mitteilungsblatt Nr. 3, Okt. 1927, S. 7)
Weitsch hält es für begreiflich, wenn von Thüringer Abgeordneten, Steuerzahlern und Volkshochschulleitern die auffällige Abnahme von Thüringer Schülern mit Unbehagen registriert wird: "Mit Recht fragt man, wieso eigentlich Thüringen dazu komme, ein Heim hauptsächlich aus thüringischen Staatsmitteln zu erhalten, dessen Arbeit vor allen Dingen dem Reich bzw. den anderen Ländern zugute kommt". (Weitsch, Thüringen und das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Volkshochschulblätter für Thüringen, 10. Jg., April 1928,S.1) Hamburg und Frankfurt stellten Studienbeihilfen für zwei, das Land Anhalt für einen Schüler zur Verfügung. (Vgl. Weitsch, Thüringen und das Volkshochschulheim Dreißigacker, a.a.O., S. 2)

ist einerseits darauf zurückzuführen, daß Dreißigacker sich in erster Linie an die großstädtische und industrielle Bevölkerung wandte, und andererseits darauf, daß der Gedanke der Volksbildung mehr in den Städten als auf dem Lande verbreitet war.

Die 280 Schüler der ersten zehn Kurse verteilen sich auf:[1)]

Großstädte (über 100 000) 21,28 % der Ges. Bev.	134	48 %
Mittelstädte (über 20 000) 13,37 % der Ges. Bev.	64	23 %
Kleinstädte und Dörfer 65,35 %	82	29 %

Obwohl fast alle Schüler im Alter von 18 bis 30 Jahren waren, glaubte Weitsch, schon eine geringe Differenz in der Altersstruktur der Schüler könne sich auf die pädagogische Arbeit auswirken. So hebt er hervor, daß das jugendliche Alter der Schüler des 3. Kurses (Männerkurs 15.8. bis 15.12.21) von 18 bis 24 Jahren sich als pädagogisch "fruchtbar" erwiesen habe.[2)] Der größeren Begeisterungsfähigkeit habe jedoch eine geringere Lebenserfahrung gegenübergestanden. Aus dieser Erkenntnis wurde die untere Grenze von 18 auf 20 Jahre heraufgesetzt. Allerdings hat man sich später nicht mehr an diese Regelung gehalten.

Statistische Angaben über die Altersstruktur der Schüler liegen nur über die Kurse 10 bis 13 vor:[3)]

---

1) Dreißigacker, in: Blätter der Volksnochschule Thüringen, 5. Jg. 1924, S. 80
2) Dreißigacker, a.a.O., S. 80
3) Bericht über die Kurse 10 bis 13 in Dreißigacker, in: Mitteilungsblatt Nr. 3, Okt. 1927, S. 7

	10. Kurs	11. Kurs (Frauenkurs)	12. Kurs	13. Kurs
unter 18 Jahren	1	2	-	-
18-20	9	8	9	2
20-22	7	6	8	7
22-24	11	1	4	4
24-26	2	1	6	1
26-28	2	3	2	3
28-30	-	1	-	3
über 30	-	2	-	-

Angaben über die letzten Kurse existieren nicht. Das ist um so bedauerlicher, als sich wegen der besonderen wirtschaftlichen Situation die Hörerstruktur wahrscheinlich stark verändert hat. Es kann vermutet werden, daß mit Überschreibung der Arbeitslosenunterstützung mehr ungelernte Arbeiter Dreißigacker besucht haben. Zudem hätte eine vergleichende Statistik auch Aufschluß darüber geben können, wie sich das Prinzip der Delegation, zu dem man 1928 überging, auf die Hörerstruktur ausgewirkt hat.

3.3 Die Altschüler

Das gemeinschaftliche Leben im Heim während eines Zeitraumes von vier bis fünf Monaten schaffte ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl. So blieb ein enger Kontakt der Schüler untereinander und eine Verbundenheit mit dem Heim über die Zeit ihres Aufenthaltes in Dreißigacker hinaus erhalten.

1922 konstituierte sich ein "Bund für geldliche Unterstützung des Volkshochschulheims Dreißigacker"[1]. Die ehemaligen Schüler und Freunde Dreißigackers wollten das Heim unterstützen, das nicht durch Parteien, Gewerkschaften oder kirchliche Organisationen finanziell abgesichert war. Schon aus der recht nüchternen Bezeichnung des Bundes kann man ersehen, daß die Ehemaligen ihre Verbindung zu Dreißigacker nicht aufrecht erhielten, um sentimentale Vergangenheitserinnerungen zu pflegen. Sie fühlten sich für das Heim ideell und materiell verantwortlich[2]. Besonders nach dem Brand Dreißigackers im Jahr 1924 hat sich die Solidarität der Ehemaligen bewiesen[3].

Nach der Gründung des Volkshochschulheims Schloß Sachsenburg 1926 schlossen sich die Schüler und

---

1) Vgl. Drittes Mitteilungsblatt 1922 (unveröffentlicht)
2) Vom 1. Mai 1922 bis 1. April 1923 hat der Bund für die finanzielle Unterstützung Dreißigackers M 420.200,52 aufgebracht (Der Staatszuschuß ohne Lehrergehälter betrug in derselben Zeit M 450.000,- vgl. 4. Mitteilungsblatt des Volkshochschulheims Dreißigacker, Frühjahr 1923 (unveröffentlicht).
3) Von Januar bis Mitte Mai 1924 wurden M 17.000,- von ehemaligen Freunden Dreißigackers aufgebracht. (Blätter der Volkshochschule Thüringen 1924, S.72).

Freunde Dreißigackers und Sachsenburgs zu einem gemeinsamen Bund zusammen[1]. Sie gaben ein Mitteilungsblatt heraus, das sich neben Berichten über die Arbeit in beiden Heimen mit grundsätzlichen erwachsenenbildnerischen und sozialpolitischen Fragen beschäftigte.

In der Regel kamen die ehemaligen Schüler am 15. September, dem Gründungstag Dreißigackers, zu einer "Treffwoche" in Dreißigacker oder Sachsenburg zusammen. Im Mittelpunkt dieser Treffen standen Referate und Diskussionen über aktuelle Themen. So wurden vom 27.12.1928 bis zum 1.1.1929 zwei Arbeitsgemeinschaften abgehalten: I. Wirtschaftsdemokratie (Leitung: Heiner Lotze), II. Selbsthilfe oder Wohlfahrtspflege (Leitung: Eduard Weitsch)[2]. 1929 wurde das Problem des Faschismus (Leitung: Dr. Fritz Borinski), des Nationalsozialismus (Leitung: Dr. Paul Steinmetz) und die Neutralitätsproblematik (Leitung: Eduard Weitsch) diskutiert[3].

Diese Arbeitswochen sollten den ehemaligen Schülern helfen, sich in ihrem jeweiligen Kreise an der Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens aktiv beteiligen zu können.

---

1) Im § 1 wird die Zielsetzung des Bundes so definiert: "Der Bund der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V. hat den Zweck, die Verbindung zwischen den ehemaligen Schülern der Heime aufrecht zu erhalten, die pädagogischen Grundsätze der Heime zu vertreten und die Heime geldlich zu unterstützen. Er fördert die lebendige Weiterentwicklung der Heimarbeit durch Aussprachen mit Heimlehrern über sozialpädagogische Fragen." (Mitteilungsblatt Nr. 3, Okt. 1927)

2) Vgl. Mitteilungsblatt Nr. 4, Okt. 1928, S. 1.

3) Vgl. Mitteilungsblatt Nr. 1, Febr. 1930, S. 13; 1927 stand das Treffen unter dem Thema "Zur Psychologie des Sozialismus" (vgl. Mitteilungsblatt Nr. 1, Januar 1928).

Wie stark das Solidaritätsbewußtsein der ehemaligen Dreißigackerer war, zeigte sich 1957 in Marl, als sich anläßlich der Eröffnung der "insel" über sechzig Altschüler trafen. Sie verzichteten darauf, sich zu einem neuen Bund oder Verein zu konstituieren, wollten jedoch miteinander in Verbindung bleiben und traten deshalb dem Träger-Verein der Heim-Volkshochschule Jägerei Hustedt bei. Dadurch sollte eine Stätte freier Erwachsenenbildung in der Nachfolge Dreißigackers ideell und materiell gefördert werden[1].

Der Werdegang der ehemaligen Schüler kann Auskunft über die Effizienz der Arbeit in Dreißigacker geben. Heiner Lotze schreibt 1930 in einem zusammenfassenden Bericht über die Entwicklung der ehemaligen Schüler, daß eine Schule nur von dem Ergebnis ihrer Arbeit her beurteilt werden könne. Allerdings seien quantifizierende Angaben unmöglich, und es sei zudem niemals sicher, "wie ein Leben ohne die Einwirkung einer Persönlichkeit oder einer Schule verlaufen wäre"[2].

---

1) Vgl. H. Lotze, Dreißigacker und Marl, in: Volkshochschule im Westen, 1957, S. 100.
Paul Steinmetz hebt hervor, daß Hustedt "keine Kopie Dreißigackers" geworden sei. "Die Formen der Dreißigackerer Arbeit waren zeitbedingt, wie es die unseren auch sind. ... Eines bleibt uns an seinem Vorbild (gemeint Weitsch) unverlierbar: Die tiefe Achtung vor der Eigenständigkeit jedes Menschen, die Anerkennung seines Anspruchs auf eigene Entscheidung und sittliche Freiheit und der Wille, dem Menschen zu helfen, seine Verantwortlichkeit zu erkennen und seine Verantwortung."
(Hustedt-Brief, Herbst/Winter 1955)

2) H. Lotze, Die ehemaligen Schüler von Dreißigacker, in: Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 29.

Nach ihrem Aufenthalt in Dreißigacker war die innere und äußere Entwicklung der Schüler oft durch eine Phase der Unsicherheit und des Suchens gekennzeichnet[1]. Zum Beruf, zu den politischen und gewerkschaftlichen Organisationen, in ihrer weltanschaulichen und politischen Einstellung mußte nach den Erkenntnissen und Erfahrungen im Heim eine neue Stellung gefunden werden. Für viele Schüler war es eine starke psychologische Belastung, wieder in ihren alten "mechanisierten Beruf" zurückkehren zu müssen. Während die Handwerker kaum an einen Berufswechsel dachten, hatten besonders die Arbeiter und Angestellten - Weitsch bezeichnet sie als die "berufsproblematischen Naturen"[2] - Schwierigkeiten, sich wieder in ihre berufliche und soziale Umgebung einzugliedern.

Mehr als 20 % der Schüler haben später den Beruf gewechselt[3]. Viele von ihnen haben studiert, nachdem sie im Landerziehungsheim Haubinda die mittlere Reife und anschließend in den Arbeitskursen in Neukölln das Abitur erlangt hatten[4].

1957 konnte Lotze feststellen, daß von 120 Schülern (von mehr als insgesamt 600), deren Lebensweg er

---

1) Vgl. Weitsch, Volkshochschulzweifel, Sonderdruck aus der Zeitschrift "Vivos voco", Bd.III, Heft 3/4, S. 120 ff.
2) Vgl. Weitsch, Volkshochschulzweifel, a.a.O., S. 122
3) Vgl. H. Lotze, Die ehemaligen Schüler von Dreißigacker, a.a.O., S. 31
4) Vgl. H. Lotze, Dreißigacker und Marl, a.a.O., S.78;
vgl. Weitsch, Das Volkshochschulheim und der Weg der Begabten, a.a.O., S. 458.
Zu den Arbeiterkursen in Neukölln vgl. Fritz Karsen, Die sogenannten Arbeiterkurse in Neukölln, in: Pädagogisches Zentralblatt, 8. Jg., Langensalza 1928, S. 446-451.

verfolgt hatte, zwölf promoviert haben[1].

Diejenigen Schüler, die sich auf eine politische oder soziale Tätigkeit vorbereiten wollten, haben ein Studium an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin[2], an der Akademie der Arbeit in Frankfurt[3], an der Staatlichen Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Berlin absolviert. Einige besonders künstlerisch begabte Schüler sind zur Ausbildung ins Bauhaus in Weimar gegangen[4].

Viele Schüler, die den Beruf gewechselt haben, waren nach einer sozialen und pädagogischen Ausbildung in der Wohlfahrtspflege, in Fürsorgeerziehungsanstalten, als Leiter und Mitarbeiter in Kinderheimen, in Berufs-, Volks- und Volkshochschulen tätig[5].

Mit Berufung auf die Erfahrungen in Dreißigacker konnte der Oberbürgermeister von Marl der Öffentlichkeit zum Bewußtsein bringen, welche Bedeutung die Volkshochschule für die Förderung des demokratischen Führungsnachwuchses hat. "In den Zeiten der Not unseres Volkes nach beiden Kriegen haben wir erlebt, daß die Erwachsenenbildung eine Vielzahl von Talenten ent-

---

1) Vgl. H. Lotze, Dreißigacker und Marl, a.a.O., S. 98.
2) Z.B. Benedikt Obermayr und Otto Faßbender
3) Z.B. Heiner Lotze und Fritz Steinhoff; zur engen Verbindung der Akademie der Arbeit in Frankfurt mit den Bestrebungen der Volkshochschulbewegung vgl. W. Picht, Das Schicksal .., a.a.O., S. 191 und Otto Antrick, Die Akademie der Arbeit, Darmstadt 1966.
4) Vgl. H. Lotze, Die ehemaligen Schüler von Dreißigacker, a.a.O., S. 32.
5) Vgl. H. Lotze, Die ehemaligen Schüler von Dreißigacker, a.a.O., S. 31.

wickelte und formte und zur Mitarbeit an den vielfältigsten Aufgaben des öffentlichen Lebens befähigte".[1]

Dreißigacker hat den Beweis dafür geliefert, daß die Bildungsarbeit der Heimvolkshochschule der Weimarer Zeit ihre Schüler befähigte, soziale und politische Verantwortung wahrzunehmen, damit sie, wie Weitsch schreibt, "für die Sache der Demokratie das Ihre täten"[2]. Die ehemaligen Schüler zeigten politisches und gesellschaftliches Engagement in Parlamenten und Regierungen, in Gewerkschaften und Jugendverbänden, in Bauernverbänden, in Genossenschaften und anderen Arbeitnehmerorganisationen.[3]

---

1) In: H. Lotze, Dreißigacker und Marl, a.a.O., S. 78.
2) Mitteilungsblatt Nr. 2, Juni 1928.
3) 1952 kann Weitsch feststellen: "Der eine ist Minister in Nordrhein-Westfalen, andere sind Oberbürgermeister oder Bürgermeister westlicher Großstädte, andere sind Landtagsabgeordnete und Stadträte". (Weitsch, Dreißigacker .., a.a.O., S. 151).

4 Der Lehrplan in Dreißigacker

Eduard Weitsch leitet die Beschreibung der Methode der Dreißigackerer Lehrplangestaltung mit einer Kritik an den curricula der öffentlichen Bildungsinstitutionen ein. Er wendet sich dagegen, daß Lehrpläne ohne Beteiligung der Lehrer und Schüler von den Schulbehörden festgesetzt werden. Solche Lehrpläne hätten die Tendenz, sich sowohl den berechtigten Interessen der Schüler und Lehrer als auch den objektiven Anforderungen einer ständig im Wandel begriffenen Welt weitgehend zu entziehen. Das könne zu einem Widerspruch zwischen "Schulweltbild" und "Lebenswirklichkeit" führen[1].

Aus den Lehrplanerfahrungen der allgemeinbildenden Schulen ergeben sich im Hinblick auf die Bildung Erwachsener noch weitreichendere didaktische Konsequenzen. Eduard Weitsch hat den Unterschied zwischen Schule und Erwachsenenbildung zu einer prinzipiellen Differenz erhoben[2] und das Kriterium der Mündigkeit Erwachsener als konstituierenden Bestandteil von didaktischen Überlegungen und Entscheidungen angesehen. Er hat, wie viele Erwachsenenbildner der Weimarer Zeit, die manifesten oder latenten Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer als bestimmendes Element für die Lehrplangestaltung anerkannt. Damit wird ein Zusammenhang zwischen soziologischen, psychologischen und didaktischen Problemen hergestellt[3]. Es bleibt die

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 47.
2) Vgl. Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 6 f.
3) Von den zahlreichen Untersuchungen über die Hörerstruktur der Volkshochschule, über die soziologischen und psychologischen Voraussetzungen der Volksbildungsarbeit seien hier genannt:
P. Hermberg, Zur Soziologie der Volkshochschulhörer, in: Neue Folge der Blätter der Volkshochschule Thüringen und Sachsen, 7.Jg.;

Frage, ob ein uneingeschränktes Anerkennen und Eingehen auf die jeweiligen Bildungsintentionen der Teilnehmer nicht zu einer Kapitulation vor den auffindbaren Bildungstatsachen führen könnte, die zu verändern die Volkshochschule als ihr Ziel angibt[1]. Erwachsenenbildung nimmt die Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer nur als Ausgangspunkt ihrer Arbeit, sie ist bestrebt, neue Bildungsinteressen zu wecken. Wichtig ist, daß didaktische Entscheidungen nicht von außen vorgegeben oder aufgezwungen werden, sondern daß im Prozeß der Selbstfindung didaktische Innovationen in Gang gesetzt werden.

4.1 Die Methode der Lehrplangestaltung

Für jeden Kurs wurde in Dreißigacker gemeinsam mit den Schülern jeweils ein neuer Lehrplan geschaffen. Die Lehrplansitzungen, die am Tage nach der Ankunft der Schüler stattfanden, bildeten den institutionellen Rahmen. Den Lehrern kam es darauf an, "ganz kon-

---

Franz Grosse, Die Teilnehmerschaft der Volkshochschule, in: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, a.a.O., S. 30-45;
Kurt Adams, Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer, Frankfurt 1931;
Lotte Rademacher, Zur Sozialpsychologie des Volkshochschul-Hörers, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1933, Bd. 43, S. 461 ff.;
Richard Seidel, Arbeiterschaft und Volkshochschule, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 3.Jg., 1922, S.113-133;
Ehrhard G. Bürger, Vom Verhältnis der politischen Struktur eines Volkes zu seinen Volkshochschulen, in: Saat, 1927/1.
Welche Auswirkungen die neueren soziologischen Untersuchungen von W. Schulenberg (Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1967) und Strzelewicz-Raapke-Schulenberg (Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966) auf die Didaktik haben, hat Hans-Dietrich Raapke dargestellt. (Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 125 ff.)

1) Vgl. W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, soziologische Materialien, a.a.O., S. 60.

kret (zu) erfahren, an welcher Stelle den einzelnen in seinem bisherigen Leben der Schuh schmerzlich gedrückt hatte, wo er in seiner bisherigen Erfahrung, in seinem bisherigen Denken über sich, Gott und die Welt und Menschheit nicht zu Rande gekommen war und der geistigen Hilfestellung bedurfte"[1]. Um auch die latenten Bildungsinteressen der Schüler zu eruieren, mußte erst das "Feuerwerk der Fachnomenklatur gestoppt werden", da nach den Erfahrungen in Dreißigacker die Benennung von Lehrgebieten und Lehrstoffen keine zuverlässigen Rückschlüsse auf die eigentliche Motivation der Schüler zuließ und im wesentlichen auf eine Reproduktion von "früheren Schulgewohnheiten" hinauslief. Die Lehrer stellten einige Beispielfragen, um die anfängliche Schüchternheit der Schüler zu überwinden und so eine gemeinsame Verständigungsbasis herzustellen: "Wie ein junger, geistig reger Arbeiter mit der Mechanisierung der Arbeit fertig werden könne - oder ob er das nicht könne? - Ob Akkord wirklich Mord sei, und wenn ja, was dagegen zu tun möglich sei? - Ob es richtig sei, Kinder in der Schule zu prügeln und in der Familie?"[2]

Es bleibt offen, ob die Schüler dadurch in eine bestimmte Richtung gelenkt wurden und somit der empirische Aussagewert über Bildungserwartung und Lernmotive eingeschränkt wird[3]. Der Hinweis Eduard

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 50.
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 51.
3) F. Laack greift die Frage auf, ob es sich nicht bei den Schülerfragen nur um einen methodisch geschickten Einblick in die Welt der jungen Leute handelte, bei dem aber in Wirklichkeit ein schon vorher disponierter Stoffplan mit gewissen, der Schülerschaft angepaßten Variationen nur von den Schülern bestätigt wurde. (Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 173) Vgl. Dikau, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 167.

Weitschs, daß nach diesen Beispielfragen "vorher auf dem Papier festgelegte, meist nicht ganz kurze Fragestellungen entschlossen zerknüllt wurden"[1], zeigt, wie beeinflußbar die Schüler waren.

Die genannten Beispielfragen wirkten als Initialzündung. Im Durchschnitt wurden in einer Lehrplansitzung 150 Fragen gestellt[2].

Ausgehend von der Maxime, daß die Volkshochschule kein Wissen vermitteln dürfe, das keinen Bezug zur individuellen und gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit hat, daß die Volkshochschule nicht eine spezialisierte Fachbildung vermittle, sondern daß sie dem einzelnen Lebenshilfe zu leisten habe, unterschied Weitsch mehrere Fragekategorien. Wesentlich waren die "echte(n) 'Notfragen', die aus dem Erlebnis erwachsen waren"[3]. Daneben unterschied er "Sensations-, Fühler-, Fach- und Fortbildungsfragen", die von der Lehrplangestaltung nicht berücksichtigt wurden . Allerdings bekennt Weitsch freimütig, daß es auf Grund der mangelnden sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler besonders schwierig war, die jeweilige

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 51.
2) Vgl. Weitsch, Der Lehrplan .., in: Ceterum censeo, S. 163.
Die Anzahl der Schülerfragen von Kurs 10 bis 13 schwanken allerdings nur zwischen 77 und 105 Fragen. (Mitteilungsblatt, Nr. 3, 1927).
3) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 52.
Angermann führt folgende Fragen auf: "Ist Güte nicht eigentlich Schwäche, oder wo ist die Grenze zwischen beiden? Stiftet die Familienerziehung nicht mehr Unheil als Gutes? Mußte die Sozialdemokratie notwendigerweise "verbürgerlichen, als sie zur Regierung kam?" (Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Der Neue Merkur, H. 6, 1924, S. 9)

Fragekategorie genau zu unterscheiden. Die z.T. sozial determinierten Sprachbarrieren hielt Weitsch für eine entscheidende Kommunikationsbarriere[1]. Deshalb führten die Lehrer, sofern Zweifel darüber bestand, ob eine gestellte Frage eine "echte Notfrage" war, ein klärendes Privatgespräch. Oft stellte sich auch heraus, daß eine vermeintliche Sensationsfrage, die scheinbar darauf abgezielt hatte, die Lehrer in Schwierigkeiten zu bringen - ein Ausdruck des Mißtrauens gegen die bürgerliche Volkshochschule[2] - doch eine aus persönlicher Not gestellte Frage war[3]. Die Rückfragen der Lehrer, die die unklar gestellten Fragen präzisieren wollten, konnten natürlich, suggestiv gestellt, die Schüler dazu veranlassen, mehr den Frageintentionen des Lehrers als den eigenen zu folgen.

---

1) Vgl. Abschnitt V, 3.3. Im Anschluß an die Untersuchungen von Basil Bernstein (Soziokulturelle Determinanten des Lernens, Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie, Sonderheft 4/1959) und Ulrich Oevermann (Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihre Bedeutung für den Schulerfolg, Ffm/1967) hat Oskar Negt auf einige Aspekte der Sprachbarrieren und ihrer Einflüsse auf die Lernmotivation Erwachsener hingewiesen. (Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, a.a.O., S. 45 ff.)
Auch Hermann Heller, Paul Hermberg, Wilhelm Flitner und Alfred Mann hatten das Problem der Sprachbarrieren erkannt (vgl. H. Tietgens, Vorwort des Herausgebers, in: Meyer, Arbeiterbildung, a.a.O., S. 17).

2) Weitsch hat ein gewisses Mißtrauen der Schüler gegenüber der Volkshochschule als ein Merkmal dieser Bildungsinstitution gedeutet. Dieses Mißtrauen beziehe sich nicht nur auf politische und religiöse Fragen, sondern auch auf die sozialen Beziehungen, auf die "gesellschaftliche Höherstellung des Lehrers den Schülern gegenüber". (Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 6) Vgl. Abschnitt V, 2.2.

3) Vgl. Weitsch, Besinnung, a.a.O., S. 7.

Die Lehrer in Dreißigacker wußten, daß der in den Lehrplansitzungen erstellte Fragenkatalog die realen Fragebedürfnisse und das Problembewußtsein nur bedingt widerspiegelte. Es hatte sich gezeigt, daß aus einem gewissen Assoziationszwang heraus die Fragen sich bisweilen auf bestimmte Problemkreise konzentrierten[1]. Um die Assoziationskette zu durchbrechen, verwiesen die Lehrer auf Fragestellungen aus früheren Kursen, die für den Unterricht besonders fruchtbar gewesen waren. Auf diese Weise wurde eine annähernde "Symmetrie der Fragenkomplexe"erreicht[2].

Auch während des laufenden Kurses konnte der Lehrplan durch neue Fragen modifiziert werden. Häufig zeigte sich im Verlaufe des Kurses eine starke Interessenverschiebung[3].

Ein wichtiges Korrektiv bildeten die Vorträge und Arbeitsgemeinschaften von Gastlehrern, die neue Interessen der Schüler und Lehrer aktualisierten. Sie wirkten der Tendenz, sich auf bestimmte Fragen und Probleme zu fixieren, entgegen und trugen auch zu einer Pluralität der Meinungen bei[4].

Die Schülerfragen, die die disparatesten Themen berührten, bildeten nur die Grundlagen für den Lehrplan. In einer zweiten Sitzung, die am gleichen Tage statt-

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 53.
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 53.
3) So richtete sich z.B. das Interesse der Schüler des ersten Kurses auf volkswirtschaftliche und politische Fragen. Im Verlauf des Kurses traten Probleme der Erziehung und der Religion bald in den Mittelpunkt des Interesses.(Weitsch/Angermann, Sieben Kurse im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5/1924, S. 79)
4) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 122 ff.

fand und an denen nur die Lehrer, die Assistenten und Hospitanten teilnehmen, wurden die gestellten Fragen bestimmten Unterrichtsgebieten zugeordnet[1]. Da man versuchte, einen Lehrplan zu erarbeiten, der einer fachimmanenten Systematik entsprach, mußten notwendige Grundkenntnisse und Grundbegriffe eingefügt werden.

In einer weiteren Sitzung wurde der konzipierte Lehrplan mit den Schülern durchgesprochen und gegebenenfalls geändert, ergänzt oder gekürzt.

Eduard Weitsch hat ein Lehrplan-Beispiel veröffentlicht. Dieses Beispiel aus dem Herbstkurs 1923 (Männerkurs) veranschaulicht, wie aus dem Spannungsverhältnis individueller Bildungsbedürfnisse und objektiver Anforderungen der Sache der Lehrplan entstand, der sowohl den persönlichen Intentionen der Teilnehmer als auch der Systematik des jeweiligen Faches gerecht werden sollte[2]:

"Philosophie

I. Fragen der Schüler
   1. Subjekt und Objekt.
   2. Idealismus und Materialismus.
   3. Gab es schon immer eine geistige Not und wie ist sie zu überwinden?
   4. Dualismus und Monismus.
   5. Was ist der Sinn des Lebens?

---

1) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 54.
2) In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5.Jg., 1924, S. 82 ff.
Sämtliche Schülerfragen, die diesem Systematisierungs-Versuch zu Grunde liegen, sind in der Reihenfolge, in der sie gestellt worden sind, abgedruckt in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 4.Jg., 1923, Nr. 6, S. 43/44 (Fragen und Interessen).

6. Wie weit geht der Wille des Menschen und was ist der Wille des Menschen?
7. Wie weit ist der Wille des Menschen entscheidend gegen den Druck der Verhältnisse?
8. Ist der Mensch das Produkt der Verhältnisse?
9. Allbeseelung.

II. Systematisierung.

1. Aus Frage 1 und 5: Was heißt Subjekt und Objekt und was bedeuten die Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt für die Erkenntnisse und für die Bewertung der Weltfrage?
2. Aus Frage 1 und 2 und 4: Die Möglichkeit verschiedener Betrachtungsweisen der Welt, Idealismus und Materialismus als polare Enden einer Reihe solcher Möglichkeiten, und die Bedeutung der Begriffe Subjekt und Objekt für die Betrachtungsweise. Welche Zwischenformen zwischen den Extremen sind denkbar?
3. Aus Frage 4: Das Einheitsbedürfnis des menschlichen Geistes als Wurzel der monistischen Betrachtungsweise. Der Wirklichkeitssinn als Wurzel der dualistischen Betrachtungsweise (vermittelnde Betrachtungsweise).
4. Aus Fragen 2 und 3 und 4 und 5: Die Frage nach dem Sinn des Lebens als Erkenntnisproblem, als ethisches Problem und als religiöses Problem, Sinn und Wert, Versuch einer Wertlehre, das Verhältnis von Glaube und Wissen im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Wert und Tatsachenerkenntnis, die geistige Not aus dem Widerspruch zwischen Wert und Wirklichkeit abgeleitet.
5. Aus Frage 5 und 9: Untersuchung des Begriffs Allbeseelung, Unterschied zwischen wissenschaftlichen oder mythisch-poetischen Lösungen des Weltproblems.
6. Aus Frage 3 und 5 und 6 und 7: Wenn es Lebenswerte gibt, was kann der Mensch dabei und dazu tun? (Das Problem der Willensfreiheit in logischer, psychologischer und metaphysischer und religiöser Hinsicht betrachtet.) Der historische Materialismus und seine Geltung, Geschichtsphilosophie.
7. Aus Frage 1 und 5 und 9: Die Frage nach dem Sinn des Lebens als Schlüssel und Übergang zu ethischer und religiöser Betrachtungsweise des Weltgeschehens.

Volkswirtschaft

I. Fragen der Schüler.

1. Überwindung der Mechanisierung der Arbeit.
2. Gesetze der Volkswirtschaft (soll heißen: „Grundbegriffe".)
3. Entstehung und Entwicklung des Kapitalismus.
4. Freiland-Freigeld.
5. Historischer Materialismus.
6. Weltwirtschaft.
7. Marxismus.
8. Ist Sozialismus möglich?
9. Frauenarbeit.
10. Währungsfragen.
11. Volkswirtschaftliche Grundbegriffe.
12. Ist es von Wert, ein Alkoholverbot zu erlassen?
13. Ist die Arbeit vom Klima abhängig?
14. Ist es möglich, bei heutigem Bedarf zur Wertarbeit zurückzukehren?
15. Bildet der Kapitalismus einen Machtfaktor im Staat?
16. Was verlangt der Sozialismus vom Menschen?
17. Wie groß ist der Unternehmerprofit?
18. Staatsfinanzen.

II. Systematisierung.

A. Einführung

1. Aus Frage 12: Luxusfrage als Grundbeispiel (Bedürfnis, Gut, freies Gut, Wandel der Volkswirtschaft).
2. Aus Frage 2 und 11: Produktionsfaktor.
3. Aus Frage 9: Praktischer Exkurs, Potthoff: Volkswirtschaftliche Bedeutung des Haushalts. Das Einküchenhaus.
4. Aus Frage 13: Natur als Produktionsfaktor (Raubbau, Sparwirtschaft, Ersatzwirtschaft, abnehmender Bodenertrag).
5. Aus Frage 1 und 14: Arbeit als Produktionsfaktor, Quantität und Qualität der Arbeit. Organisation der Arbeit (Mechanisierung, Taylorsystem).

6. Aus Frage 1 und 3: Bevölkerungsfragen.
7. Aus Frage 3 und 8 und 16: Kapitalismus - Sozialismus.
8. Aus Frage 4 und 10: Geldwesen.
9. Aus Frage 2 und 11: Wert und Preis.
10. Aus Frage 17: Güterverteilung, Grundsätze, Grundrente (Bodenreform). Zins (Eigentumsfrage). Lohn (Lohngesetz, Soziallöhne, Lohnfondstheorie).
11. Aus Frage 18: Steuern, Staatsschulden.

B. Wie weit ist der Sozialismus durchführbar?

Aus den Fragen 3 und 7 und 8 und 16.

1. Was heißt Marxismus?
2. Grundprobleme der Sozialisierung.
3. Sozialisierung der Kohle (Akten der Sozialisierungskommission und Darstellung).
4. Sozialisierung der Landwirtschaft.
5. Ergebnisse in Rußland und Ungarn (unter abschnittweiser Lektüre verschiedenparteilicher Darstellungen).
6. Gemeinwirtschaftliche Pläne: Rathenau, Wissell-Möllendorf, Vershofen.
7. Genossenschaftswesen.

C. Geschichte der Volkswirtschaft."[1)]

Die Methode der Dreißigackerer Lehrplangestaltung trägt sowohl dem Prinzip der didaktischen Offenheit wie dem der didaktischen Planung Rechnung[2)]. Sie nimmt

---

1) Außer für die Gebiete Philosophie und Volkswirtschaft hat Weitsch hier Fragen und Systematisierungs-Beispiele für Religionskunde, Politik und Pädagogik gegeben.

2) Weitsch wendet sich gegen die "Legende", daß in Dreißigacker ohne Lehrplan gearbeitet würde. (Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die deutsche Reformpädagogik, a.a.O., S. 163). Weitsch spricht sich damit auch gegen ein nur punktuelles und okkasionelles Lernen aus.

für sich das Gesetz der didaktischen Selbstbestimmung wie das der didaktischen Fremdbestimmung in Anspruch, die, wie Hans-Dietrich Raapke feststellt, nur Extrempunkte eines Kontinuums sind[1].

Unter heutigen Gesichtspunkten erscheint die beschriebene Methode der Schülerbefragung zu wenig differenziert, um die wirklichen Bildungsinteressen zu erfassen. Weitsch kam es jedoch nicht in erster Linie darauf an, eine empirisch abgesicherte Hörerbefragung durchzuführen. Er wollte vom Beginn des Kurses an den Schülern das Bewußtsein vermitteln, gleichberechtigte Partner eines beginnenden Lernprozesses zu sein. Dabei ging er von der Überzeugung aus, daß die didaktische Selbstwahl zugleich einen starken Motivationsanreiz bietet[2].

4.2 Lehrplan und Bildungsinteresse

In seinem Bericht über den ersten Kurs in Dreißigacker gibt Weitsch einen Überblick über die Interessenschwerpunkte der Schüler. An erster Stelle nennt er Volkswirtschaft und Verfassungsprobleme. Philosophie, Kulturgeschichte und Literatur nehmen den zweiten Rang ein. Danach folgen die Naturwissenschaften, soweit sie philosophische Fragestellungen einbezogen. Für Geschichte mußte das Interesse erst geweckt wer-

---

1) Hans-Dietrich Raapke, Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 123.

2) Die Dreißigackerer Lehrplangestaltung hatte schon in der Weimarer Zeit Modellcharakter. So berichtet Hans Fuchs, daß der Lehrplan in Jablonken "nach dem Muster von Dreißigacker" gestaltet wurde. (Volksbildungsprobleme im Osten, in: Jahrbuch für Erwachsenenbildung, 1930, S. 104).

den. Es richtete sich nicht "auf das Tatsächliche, sondern in der Hauptsache immer auf das Soziologische". Dagegen kam die Elternpädagogik, die zunächst versuchsweise angeboten wurde, weil man nicht sicher war, ob sie für die Bildungsarbeit relevant sein könnte, den Intentionen der Schüler sehr entgegen. Auch die Religionsgeschichte traf auf Interesse. Zusammenfassend stellt Weitsch fest: "In allen Fächern spitzte sich die Debatte (wir unterrichteten fast ausschließlich in Arbeitsgemeinschaften) immer und immer wieder auf grundsätzliche Fragen zu, auch auf Probleme, die weit entfernt von unmittelbar praktischer oder gar beruflicher Bedeutung über den Rahmen eines Unterrichtsfaches hinauswachsen ..."[1)]

Ein permanentes Interesse für prinzipielle und aktuelle Fragen der Volkswirtschaft läßt sich in allen Kursen, über die Material vorliegt, nachweisen. Von 360 Fragen aus vier Männerkursen galten allein 50 volkswirtschaftlichen Problemen[2)]. Wenn im ersten Kurs Verfassungsprobleme im Vordergrund stehen, so spiegelt sich darin die aktuelle Auseinandersetzung um die Weimarer Reichsverfassung wider. Auch in späteren Kursen spielen Verfassungsprobleme noch eine wichtige Rolle. Sie werden jedoch unter "Politik" subsumiert. (Von 63 Fragen gelten allein 14 Verfassungsproblemen).

Durchgängig zeichnen sich in allen Kursen fünf Interessenschwerpunkte ab: Volkswirtschaft, Politik, Soziologie, Pädagogik und Philosophie. (Mehr als 75 %

---

1) Weitsch, Das Volkshochschulheim "Dreißigacker", in: Volkshochschulleben in Thüringen, Grundsätze, Pläne, Verwirklichung, Gotha, 1921, S. 55.
2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 175. Eine Zuordnung der Schülerfragen zu bestimmten Sachgebieten ergibt folgende Tabelle:

aller Fragen beziehen sich auf die genannten Gebiete). Im 10. und 13. Kurs haben die Fragen der Politik, Volkswirtschaft und Soziologie gegenüber denen der Philosophie und Pädagogik eine eindeutige Dominanz[1]. (45,6 % zu 35,1 % im 10. Kurs; 41,7 % zu 33,7 % im 13. Kurs). Umgekehrt verhält es sich im 12. Kurs (34,2 % zu 46,3 %). Weder die Berufs- noch die Altersstruktur der Schüler gibt einen Aufschluß über diese Interessenverschiebung.

Das vorliegende Material zeigt eindeutig ein mangelndes Interesse für Geschichte. Von 105 Fragen des 10. und von 77 Fragen des 13. Kurses bezog sich keine einzige auf das Fach Geschichte. Im 12. Kurs wurde von 108 Fragen nur einmal Geschichte angesprochen. Paul Steinmetz hat aus den Erfahrungen universalhistorischen Unterrichts in Dreißigacker die Ursachen für die in der Volksbildungsliteratur oft konstatierte Geschichtslosigkeit des Arbeiters aufzuzeigen versucht[2].

Schülerfragen aus vier Männerkursen		Schülerfragen aus drei Frauenkursen
Zusammen	360	238
Pädagogik	36	44
Psychologie	5	8
Philosophie	59	22
Religion	28	14
Natur u.Verwandtes	24	14
Ethik	35	26
Volkswirtschaft	50	24
Politik	63	29
Recht	13	9
Soziologie	13	23
Geschichte	11	3
Kunst	17	22
Verschiedenes	6	-

1) Siehe Bericht über Kurse 10 bis 13 in Dreißigacker, in: Mitteilungsblatt Nr.3, Okt. 1927, S. 7.
2) Paul Steinmetz, Geschichte mit jungen Arbeitern, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 243-263; vgl.Franz Angermann, Über die Frage des Geschichtsunterrichts in der Erwachsenenbildung(unveröffentl.Manuskript)

Bemerkenswert ist auch die Tatsache, daß Kulturgeschichte und Literatur in späteren Kursen kaum noch gefragt werden. In den Kursen 12 und 13 wird Literatur überhaupt nicht erwähnt. Nur eine Frage des Herbstkurses ist literarischen Themen gewidmet [1]. Hier wird ein Wandel des Schülerinteresses sichtbar. Die Praxis der Dreißigackerer Arbeit hat gezeigt, daß die didaktische Konzeption, die Weitsch in der "Sozialisierung" entworfen hatte, den realen Bedingungen nicht ganz entsprach. Geschichte und Literatur bildeten dort das Zentrum des historisch-kulturellen Themenkreises[2]. Die Auswertung der Schülerfragen kann als eine Absage an die historisch-poetische Form der klassischen dänischen Volkshochschule gelten[3].

Ein Vergleich der Interessen der männlichen und der weiblichen Kursteilnehmer läßt erkennen, daß Fragen des eigenen Selbstverständnisses bei den weiblichen Teilnehmern gegenüber Fragen aus dem Bereich der allgemeinen Politik Vorrang hatten. Während die Fragen der männlichen Schüler mehr prinzipieller und theoretischer Art waren, hatten die Fragen der Schülerinnen einen stärkeren Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Das wird besonders deutlich bei Fragestellungen, die Weitsch jeweils "Recht und Soziologie" zuordnet. Von neun Fragen im Bereich des Rechts beziehen sich allein sieben auf den § 218 StGB und das Problem der Rechtsstellung des ehelichen und unehelichen Kindes[4].

---

1) "Welche Bedeutung haben Strindberg, Blüher?" (In: Blätter der Volkshochschule Thüringen (5.Jg., Sept. 1923, S. 44).
2) Vgl. Abschnitt V, 2.3.
3) Vgl. Laack, Die Rolle der Heimvolkshochschule, a.a.O., S. 174.
4) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 186.

Rechtsphilosophische Probleme fanden hingegen das Hauptinteresse der männlichen Teilnehmer, so z.B.: "Was ist das Recht? Gibt es ein objektives Recht und hat es ein solches früher gegeben? Läßt sich das Leben in starre Gesetze einfangen? Gibt es eine Klassenjustiz?"[1)]

Im Bereich der Soziologie fragten die Schülerinnen nach der Stellung der Frau in der Familie, im Beruf, im Staat, während die Grundprobleme der verschiedenen Gesellschaftsformen, Fragen der Frauenbewegung und des Antisemitismus die Interessenrichtung der männlichen Teilnehmer bestimmten[2)]. Auch für die Bereiche Pädagogik, Philosophie, Volkswirtschaft, Ethik und Politik läßt sich ein ähnlicher Unterschied feststellen.

Die Erfahrungen der Dreißigackerer Arbeit hat die Auffassung Weitschs bestätigt, daß man gegenüber dem weiblichen Teilnehmer weniger "philosophisch-gedanklich als praktisch-gefühlsmäßig"[3)] werde vorgehen müssen.

Schon in der "Sozialisierung des Geistes" war Weitsch der Frage nachgegangen, "ob wir der geistigen Differenz der Geschlechter auch in der Ausgestaltung des Lehrplans Rechnung tragen müssen"[4)]. Er kam zu der

---

1) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 178.
2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 187, z.B.: "Hat sich das Los der Frau in der Republik gebessert? Kann man die Tätigkeit der Frau im Haus und Beruf vereinigen? Wie weit gehört die Frau dem Staatsleben, wie weit der Familie?"
3) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 107.
4) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 106. Weitsch war der Überzeugung, daß die Volkshochschule einen Beitrag zur Emanzipation der Frau zu leisten habe. Vgl. Abschnitt II, 1.4.

Überzeugung, der Lehrplan der weiblichen Teilnehmer dürfe sich nicht wesentlich von dem der männlichen unterscheiden, da die Schülerinnen sich in vergleichbarer Weise gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen zu stellen hätten. Allerdings müsse die zukünftige Volkshochschule dem "Anschauungskreise des weiblichen Geschlechts"[1] Rechnung tragen.

Überblickt man die Jahre 1920 bis 1930, so läßt sich in der Entwicklung des Schülerinteresses in Dreißigacker eine Tendenz feststellen, die Fritz Borinski für alle Heime konstatiert, die nicht an eine bestimmte Organisation gebunden waren, wie Sachsenburg, Habertshof, Rendsburg und Comburg. Fritz Borinski charakterisiert diese Tendenz als eine "Entwicklung von der Menschheits- und Kulturproblematik der typisch freideutschen Jugendbewegung zu einem politisch-sozialen Realismus"[2].

---

1) Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 107; vgl. Weitsch, Was muß die Frau von der Volkshochschule fordern? in: Freie Volksbildung 1947, S. 387 ff.

2) F. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 88. Heiner Lotze spricht von einer generellen Wandlung der Jugend. Diese Wandlung lasse sich als eine Entwicklung von der "romantisch-problematischen Jugendbewegung" zu einer "zivilisatorisch-unproblematisch-soziologisch fest verankerten Jugend" beschreiben. Nur ein solches Heim sei pädagogisch fest fundiert, das den grundsätzlich veränderten Bedürfnissen der Schüler Rechnung trage. (Dreißigacker und die deutsche Volkshochschulbewegung, a.a.O., S. 23). Vgl. Weitsch, Bericht des Volkshochschulheims Dreißigacker über d.J. 1928/29, in: Mitteilungsblatt Nr.2, April 1929, S. 13 ff. Weitsch weist darauf hin, daß die "lebensreformerischen Fragen" in den ersten Kursen nach 1920 in dem Mittelpunkt des Interesses standen. (Mitteilungsblatt, a.a.O., S. 14)

5 Dreißigacker als pädagogisches Experimentierfeld

Da die Erwachsenenbildung der Weimerer Zeit von Traditionsverfestigungen und institutionellen Bindungen weitgehend frei war, bot sie einen weiten Spielraum für pädagogische Reformen und Innovationen[1].

Die Tatsache, daß in der Erwachsenenbildung die Bildungsproblematik am stärksten in Bewegung war, erforderte von den Erwachsenenbildnern besondere Anstrengungen zur Klärung des eigenen Selbstverständnisses und ihrer Aufgabenstellung. Für die Praxis der Volksbildungsarbeit ergab sich auch daraus die Notwendigkeit pädagogischer Experimente, um die Arbeit zu überprüfen und zu fundieren. Gerade die Heimvolkshochschule, die in organisatorischer Hinsicht noch flexibler ist als die Abendvolkshochschule, konnte für Pädagogen wie Weitsch und Angermann die Funktion eines pädagogischen Experimentierfeldes übernehmen.

Im Zusammenhang der Darstellung über das gemeinschaftliche Leben im Heim wurde schon auf den Weitschschen Begriff der "Experimentiersozietas" eingegangen[2]. An dieser Stelle soll gezeigt werden, wie Dreißigacker in der Entwicklung neuer Modelle der Volkshochschullehrerausbildung experimentell und kreativ wirkte[3].

---

1) Vgl. Hans-Dietrich Raapke, Erwachsenenbildung als Volksbildung, a.a.O., S. 269.
2) Vgl. Abschnitt V,3.
3) Der Verfasser wird eine Untersuchung über die vorliegenden Ansätze zu einer systematischen Ausbildung des Erwachsenenbildners vorlegen.
Zur gegenwärtigen Diskussion über die Ausbildung von Erwachsenenbildnern vgl.: Joachim Dikau, Ausbildungskonzeption für Erwachsenenbildner, in: Volkshochschule im Westen, 1968, S. 195 ff.; Fritz Borinski-Gerd Doerry - Josef Olbrich, Plan für das Studium der Erwachsenenbildung im Rahmen des Diplomstudiums der Erziehungswissenschaft, in: Mitteilungen, Erwachsenenbildung an der Freien Universität, Nr. 7, Juli 1970, S.3 ff.

Schon von Beginn seiner Arbeit in Dreißigacker an hat Eduard Weitsch die Heimvolkshochschule als ein methodisches Experimentierfeld betrachtet. Seine Intention war es, objektivierbare Kriterien für einen bildungswirksamen Volkshochschulunterricht zu erarbeiten. Seine 1920 eröffnete Schriftenreihe zur Methodik der Volkshochschule sollte ein erster Beitrag zur Ausbildung des Lehrers in der Erwachsenenbildung sein[1]. Nachdem Weitsch in einem programmatischen Aufsatz Prinzipien einer eigenständigen Volkshochschul-Methode definiert hatte, gaben er und seine Mitarbeiter Unterrichtsprotokolle heraus, um "das lebendige Experiment dem Gesamtkollegium der deutschen Volkshochschulen zur Kritik zu unterbreiten"[2]. Allerdings wird der empirisch-diagnostische Wert dieser Unterrichtsprotokolle dadurch gemindert, daß es sich dabei nicht um vollständige und getreue Wiedergaben von Unterrichtsstunden in der Form des "Rundgesprächs" oder des "vordenkenden Vortrages" handelt. Weitsch ging es darum, den Unterrichtsverlauf "besonders gelungener Stunden" in seinen wichtigsten Prozeßabläufen schriftlich festzuhalten, um "positiv zu zeigen, was wir bisher nur negativ auszudrücken vermochten"[3].

T.T. ten Have, Die Erwachsenenbildung als Studiengeld innerhalb des Studiums der Andragologie an der Universität von Amsterdam, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. J. H. Knoll, Heidelberg 1969, S. 41 ff.;
Joachim H. Knoll, Wie wird man Erwachsenenbildner? in: Volkshochschule im Westen, 1970, S. 121 f.;
Hans Tietgens, Überlegungen zur Mitarbeiterfortbildung, in: Volkshochschule im Westen, 1969, S.68 f.

1) Vgl. Weitsch, Schriften zur Methodik der Volkshochschule, Heft 1, Grundfragen der Volkshochschulmethode, Jena 1920; vgl. Abschnitt V,3.
2) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 3.
3) Weitsch, Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S.3.
Weitsch konstatiert, daß bisher die Volkshochschul-

Diese Protokolle haben die pädagogische Diskussion nicht in dem Maße angeregt, wie es Weitsch gehofft hatte[1]. Die Bedeutung dieser pädagogischen Versuche liegt darin, daß Weitsch und seine Mitarbeiter wenigstens in Ansätzen empirische Methoden in die Erwachsenenbildung aufgenommen haben.

Alfred Mann und Walther Vogt haben die Anregungen Eduard Weitschs aufgegriffen und weitergeführt. In den "Blättern der Volkshochschule Breslau" haben sie wortgetreue Protokolle von Unterrichtsstunden veröffentlicht[2]. Es kann als Beweis für die methodische Phantasie und die Innovationsstrategie der Weimarer Volksbildung gelten, daß Alfred Mann "Sprechfilmaufnahmen der Stunden" als optimale Grundlage und Dokumentation für exakte Prozeßanalysen forderte[3]. Solche authentischen Aufnahmen sollten die "innere(n) Form", die "innere(n) Bewegung und Entwicklung" der

---

methode zunächst nur negativ bestimmt sei, "daß immer wieder gezeigt wird, was die Volkshochschule nicht soll" (Grundfragen der Volkshochschulmethode, a.a.O., S. 2). Deshalb müsse an konkreten Unterrichtsbeispielen klargemacht werden, was die Volkshochschule didaktisch und methodisch zu leisten vermöge. Rückblickend sieht Weitsch den Mangel der Protokolle darin, daß die Umwege und Irrtümer der Gespräche eliminiert werden, "was natürlich eine Art Frisur bedeutet". (Dreißigacker, a.a.O., S. 59)

1) Ohne Zweifel hat die sehr kritische Rezension v. Erdbergs eine weitere Diskussion erschwert. (R.v. Erdberg zu Eduard Weitsch, Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 3.Jg., 1922, S. 67 ff.)
2) Vgl. Blätter der Volkshochschule Breslau, 2.Jg., S. 41 ff. und 3.Jg., S. 57 ff.
3) Alfred Mann, ABC um Dreißigacker, in: Dreißigacker, Volkshochschule/Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 62.

Gespräche, die Spontaneität, Anteilnahme, Ablehnung, Aktivität und Passivität der Teilnehmer wiedergeben[1]. Als das entscheidende Kriterium zur Prozeßanalyse nennt Alfred Mann die verschiedenen Formen der "Denk-Spontaneität"[2].

Die Protokolle, die sowohl die "anregenden wie die restriktiven Funktionen eines Unterrichtsgespräches sichtbar machen können", sollen dem Volkshochschullehrer die Möglichkeit geben, seine bisherigen Unterrichtserfahrungen zu überprüfen. Sie sollen sein methodisches Problembewußtsein wecken. Jederzeit analysierbare, intersubjektiv überprüfbare Erfahrungen der "verschiedensten pädagogischen Situationen"[3] könnten zu einem Abbau methodischer Vorurteile führen und somit innovationsfördernd wirken.

Die Ausbildung des Lehrernachwuchses in Dreißigacker basierte auf den pädagogischen Überlegungen, die den Veröffentlichungen der Unterrichtsprotokolle von Eduard Weitsch und Alfred Mann zugrunde lagen. Eduard Weitsch hat in seine Ausbildungskonzeption auch Gedanken aufgenommen, die in dem vom Preußischen Kultusministerium erarbeiteten Plan zur Begründung eines "Volkshochschul-Pädagogiums" 1919 niedergelegt waren[4].

---

1) Vgl. A. Mann, ABC um Dreißigacker, a.a.O., S. 63.
2) Vgl. A. Mann, ABC um Dreißigacker, a.a.O., S. 64.
3) A. Mann, ABC um Dreißigacker, a.a.O., S. 65.
4) Vgl. "Zur Volkshochschulfrage", Amtliche Schriftstücke, hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Leipzig 1919, S. 24 f.

Der Ausbildungsplan der Assistenten in Dreißigacker, der sich auf vier Monate erstreckte, umfaßte drei Ausbildungsphasen[1]. In der ersten Phase nahmen die Assistenten am gesamten Unterricht teil. In der zweiten Phase hospitierten sie nur in ihrem jeweiligen Fachgebiet. In der zweiten Hälfte des Kursus schlossen sich eigene Unterrichtsversuche an. Während des ganzen Kurses fanden wöchentlich "drei pädagogische Konferenzen" der Assistenten und der Heimlehrer statt, in denen die Unterrichtserfahrungen analysiert wurden. Die "ständige offene Kritik der Schüler", die in die Besprechungen mit aufgenommen wurde, erwies sich dabei für die methodische Ausbildung der Assistenten als besonders fruchtbar[2].

Die Dreißigackerer Ausbildungskonzeption ging von der Überlegung aus, daß nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten der zukünftigen Volkshochschullehrer auszubilden seien, sondern daß auch die menschlichen Qualitäten erprobt und gefördert werden sollten. Der Assistent müsse lernen, sich in eine Heimgemeinschaft zu integrieren. Er sollte durch den "kameradschaftlichen Umgang" mit den Schülern des Heimes in die "Seelenlage und Denkweise intelligenter proletarischer Menschen eindringen und die Achtung vor ihnen ge-

---

1) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg., 1926, S. 237-244.
2) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage der Volkshochschule, a.a.O., S. 242.

winnen"[1]. Die Einübung von Solidarität und Engagement für diejenigen, denen die Bildungsarbeit gilt, ist ein wichtiges Ausbildungsziel.

6 Die politische und wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und Thüringen und ihr Einfluß auf die pädagogische und organisatorische Entwicklung Dreißigackers

Die pädagogische und organisatorische Entwicklung Dreißigackers kann nicht isoliert von der politischen Entwicklung in Thüringen und nicht ohne Einbeziehung von Politik und Wirtschaft in Deutschland dargestellt werden.

Die Darstellung der Entwicklung Dreißigackers in den Jahren 1920 bis 1933 orientiert sich an den drei Phasen der allgemeinen Geschichte der Weimarer Zeit:
1. die nachrevolutionäre Phase bis 1923[2],
2. die mittleren Jahre des Aufstiegs 1924-1929[3],
3. die Endphase der Weimarer Republik 1929 - 1933[4].

---

1) Vgl. Weitsch, Lehrerfrage der Volkshochschule, a.a.O., S. 242.
2) W. Conze spricht auch von der Epoche der "Nachkriegswirren" (in: Deutsche Geschichte, hrsg. v. Peter Rassow, 2.Aufl., Stuttgart 1962, S. 633).
3) Vgl. W. Tormin, Geschichte der deutschen Parteien seit 1848, Stuttgart 1966, S. 164; Karl-Dietrich Bracher sieht die Jahre 1926/27 bis 1928 unter dem Gesichtspunkt des Konjunkturaufschwunges als eine Einheit. (Die Auflösung der Weimarer Republik, Villingen 1930, 3.Aufl.. S. 222)
4) Vgl. Golo Mann, Deutsche Geschichte des 19. und

Diese Phasen-Gliederung läßt sich auch auf die politische Geschichte Thüringens, die besonders in der Endphase einen sehr starken Einfluß auf Dreißigacker hatte, übertragen[1]:

1. Thüringen unter sozialdemokratischer Regierung (1920 - 1923),
2. die bürgerlich-nationale Regierung in Thüringen (1924 - 1929),
3. Thüringen nach dem Eintritt der Nationalsozialisten in die Regierung (seit 1930).

6.1 Die Entwicklung Dreißigackers bis zum Jahre 1930

In einem zusammenfassenden Bericht über die Arbeit der Jahre 1920 - 1923 in Dreißigacker spricht Eduard Weitsch von einer Epoche der Konsolidierung der Bildungsarbeit[2]. Dreißigacker gehörte zu jenen Volkshochschulen, die ihre Bildungsarbeit auf eine gesicherte pädagogische Grundlage gestellt hatten und so die erste Bewährungsprobe, die Zeit der Inflation, der viele Volkshochschulen zum Opfer fielen, bestand[3].

---

20. Jahrhunderts, Frankfurt 1963, S. 738 f.

1) Vgl. Georg Witzmann, Thüringen 1918 - 1933, Erinnerungen eines Politikers, Meisenheim 1958, S.40 ff.

2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, Nr.5, 1924, S. 77 ff.

3) Der 7. Kurs (Herbstkurs 1923) wurde aus 150 Anmeldungen ausgewählt. Die drei folgenden Kurse waren bereits im voraus besetzt. (E. Weitsch, Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1924, a.a.O., S. 80)
Obwohl in Thüringen der Anteil der Arbeitslosen besonders groß war, war der Rückgang der Volksbildungsarbeit relativ gering. (Vgl. Archiv Soest, V.h. 50/51)
Der Anteil der Arbeitslosen betrug pro Tausend in Thüringen im Jahre 1922/23:

1. Jan.	6,1	1. Jan.	4,0
1. April	3,3	1. April	10,5
1. Aug.	0,5	1. Aug.	5,9
1. Dez.	2,3	1. Dez.	102,5

Die positive Entwicklung Dreißigackers wurde durch die politischen Verhältnisse in Thüringen sehr begünstigt.

Die erste Thüringische Regierung, die sich nach der Einigung der Thüringischen Kleinstaaten 1920 konstituierte, stützte sich auf eine Koalition aus Sozialdemokraten, Unabhängigen Sozialdemokraten und Demokraten[1].

Am 7. Oktober 1921 wurde nach den Wahlen vom 20.September eine Regierung aus Sozialdemokraten und Unabhängigen Sozialdemokraten gebildet, die mit einer wohlwollenden Tolerierung der Kommunisten rechnen konnte[2].

Unter der Regierung Fröhlich wurde das Volksbildungswesen in Thüringen sehr gefördert. Der unabhängige Sozialdemokrat Greil übernahm das Volksbildungsministerium, das aus dem Justizministerium gelöst und als selbständiges Ministerium eingerichtet wurde[3]. Schon aus dieser Tatsache läßt sich ersehen, daß die sozialdemokratische Regierung die Bedeutung der Volksbildung für eine demokratische Gesellschaft und einen demokratischen Staat klar erkannt hatte.

---

im Reich dagegen nur 59,1 - Vgl. Kurt Ludwig, Die Arbeiterklasse in Thüringen im Kampf gegen das Vordringen des Faschismus und die Bildung der Frick-Regierung 1928-1930, Diss. Jena 1960, S. 75.

1) Vgl. G. Witzmann, Thüringen von 1918 - 1933, a.a.O., S. 55.

2) Die Wahl ergab folgende Mandatsverteilung: 13 SPD; 9 USPD; 6 KPD; 10 Landbund; 9 DVP; 4 DNVP; 3 DP.

3) Unter den bürgerlich-nationalen Regierungen wurde das Volksbildungsministerium wieder mit dem Justizministerium, unter Frick mit dem Innenministerium vereinigt. (Vgl. Übersicht über die Bestände des Thüringischen Landeshauptarchivs Weimar, hrsg. v. Hans Eberhardt, Weimar 1959, S. 179)

In den am 14. September 1922 erlassenen "Richtlinien über die Förderung des freien Volksbildungswesens in Thüringen"[1] wurde das freie Volksbildungswesen der "Volkshochschule Thüringen" übertragen, "um die Selbstverwaltung zu gewährleisten". Dr. Reinhard Buchwald, der Geschäftsführer der "Volkshochschule Thüringen", ein Förderer Dreißigackers, wurde gleichzeitig zum Fachreferenten im Ministerium bestellt. Die staatlichen Mittel, die der Volkshochschule Thüringen zur Verteilung und Verwaltung übergeben wurden, "sollen ... grundsätzlich für die zentrale Leitung und gemeinsame Veranstaltungen, wie das Volkshochschulheim Dreißigacker, verwandt werden"[2]. Damit war Dreißigacker weitgehend finanziell gesichert[3].

Der Volksbildungsminister Greil stellte die gesamtpädagogische Verantwortung der Volksbildung heraus. So wird in den "Richtlinien" gefordert, daß die "Erwachsenenpädagogik" grundsätzlich in die Lehrerbildung aufgenommen werden sollte. Dreißigacker wurde vom Thüringischen Minister als Ausbildungsstätte für junge Lehrer bestimmt, die sich auf eine volksbildnerische Tätigkeit vorbereiten wollten[4]. Eduard Weitsch, der bis 1922 neben seiner Tätigkeit als Meininger Handelsschuldirektor Dreißigacker nur nebenamtlich leiten konnte, wurde von Greil für Dreißigacker ganz freigestellt[5].

---

1) Vgl. Die Arbeitsgemeinschaft, 4.Jg., 1923, S.122/23.
2) Vgl. Die Arbeitsgemeinschaft, a.a.O., S. 122.
3) Nahezu 1/4 der gesamten staatlichen Mittel wurden Dreißigacker zur Verfügung gestellt. (Vgl. "Denkschrift betreffend das Volkshochschulheim Dreißigacker" - Archiv Soest V.h.15);
vgl. auch Weitsch, "Etatliches", in: Dreißigacker, a.a.O., S. 117 ff.
4) Vgl. Die Arbeitsgemeinschaft, a.a.O., S. 123.
5) Vgl. Die Arbeitsgemeinschaft, 4.Jg., 1923, S. 179, Anm. 2.

Die Zusammenarbeit mit der "Volkshochschule Thüringen", dem juristischen Träger der Heimvolkshochschule Dreißigacker, und dem Land Thüringen war so gut, daß Eduard Weitsch und Franz Angermann, von finanziellen Sorgen unbelastet, sich ganz ihrer pädagogischen Aufgabe widmen konnten.

Über die Haltung der Sozialdemokratie zur neutralen Volkshochschule Thüringen schrieb Alfred Braunthal, der Leiter der Heimvolkshochschule Tinz, im "Vorwärts" vom 15. März 1930: "Mit der Volkshochschule Thüringen mußte sich die Sozialdemokratie zwar oft auseinandersetzen. Sie konnte sich mit gewissen neuromantischen Strömungen, die dort stellenweise überwogen, nicht einverstanden erklären. Sie hatte oft genug an der Volkshochschule Thüringen eine allzu enge Auslegung des Begriffes der 'Neutralität' zu rügen, die der sozialen Lebenssphäre und Weltanschauung ihrer Hörer nicht Rechnung trug. Aber die große kulturelle Bedeutung der Volkshochschule für die arbeitende Bevölkerung wurde von uns immer anerkannt. Der politischen Unterstützung der Sozialdemokratie war die Volkshochschule Thüringen immer gewiß. So förderte unser Genosse Greil als Volksbildungsminister nicht nur die Heimvolkshochschule Tinz, sondern auch die Volkshochschule Thüringen ...".

Durch den Brand, der am 7. Juni 1924 im Hauptgebäude der Heimvolkshochschule ausbrach[1], wurde die erste produktive Phase der Arbeit unterbrochen. Von einem Teil der Meininger Bevölkerung, der Dreißigacker mit Vorbehalten und Vorurteilen gegenüberstand, wurde das Gerücht verbreitet, die Schüler hätten das Haus selbst in Brand gesteckt. Den rechtsgerichteten Parteien bot dieses Gerücht einen Anlaß zur politischen Agitation gegen Dreißigacker[2]. Da der Brand in eine Zeit des politischen Umschwunges in Thüringen fiel, war die Zukunft Dreißigackers ungewiß. Die politische und wirtschaftliche Krise im Jahre 1923, der Eintritt der Kommunisten in die Regierung am 16. Oktober 1923 und der Einmarsch der Reichswehr Anfang November 1923 hatten zu einer starken Polarisierung der Bevölkerung und der politischen Parteien geführt.

Nach dem Sturz der Koalitionsregierung aus Sozialdemokraten und Kommunisten kam es zur sogenannten Ordensbundregierung[3]. Vom Landbund wurde die Auflösung der "Volkshochschule Thüringen" und Dreißigackers

---

1) Vgl. Weitsch, "Das Haus brennt ab", in: Dreißigacker, a.a.O., S. 141 ff.
2) Die Tatsache, daß Dreißigacker von der "sozialistischen Regierung" gefördert worden war, diente den konservativen Kräften dazu, Dreißigacker als "Kommunistennest" zu denunzieren.
3) Im Ordensbund waren vertreten: Der Landbund mit 12 Abgeordneten und 3 Hospitanten; die Deutsche Volkspartei mit 9 Abgeordneten und einem Hospitanten; die Deutschnationalen mit 6 Abgeordneten und die Demokraten mit 3 Abgeordneten und einem Hospitanten. (Vgl. Georg Witzmann, Thüringen ..., a.a.O., S. 109)

zur Koalitionsbedingung gemacht[1]. Reinhard Buchwald gelang es jedoch, den Vorsitzenden des Ministerrates, Leutheußer, dazu zu bewegen, die Frage des Wiederaufbaus erst nach einer Besprechung mit Eduard Weitsch und der Besichtigung der Ruine Dreißigackers zu entscheiden. In der Unterredung mit Weitsch stellte Leutheußer damals die Frage, ob er seinen Ministerkollegen versichern könne, daß "die jungen Leute bei Ihnen ruhiger werden"[2], daß sie "dort vom Kummunismus geheilt werden"[3]. Eduard Weitschs Antwort, er könne zwar nicht versprechen, daß die Schüler "ruhiger" würden, aber er könne versichern, daß sie "reifer und männlicher"würden, befriedigte Leutheußer. Eine Erziehung zum eigenen Nachdenken und zur gründlichen Besinnung, so folgerte Leutheußer, bedeute auch eine Abwendung von "radikalen Schlagwörtern" und damit eine Abwendung von kommunistischer Indoktrination.

1925, nach dem Wiederaufbau, konnte Dreißigacker seine Arbeit wieder aufnehmen.

Am 16. Oktober 1926 wurde die Heimvolkshochschule Schloß Sachsenburg eröffnet.[4] Franz Angermann übernahm die Leitung der neuen Schule. Mehrere

---

1) Vgl. R. Buchwald, Drei Generationen, Erinnerungen und miterlebte Geschichte, 12. Kapitel; Von Freunden und Vorbildern. E. Weitsch in Dreißigacker, unveröffentlichtes Manuskript, S. 454.
Von den Ordensbundparteien wurde die Parole ausgegeben, "die marxistische Volkshochschule müsse beseitigt werden". Dabei sei nur unklar geblieben, ob damit das Volkshochschulheim Dreißigacker oder die Volkshochschule Thüringen gemeint gewesen sei. (Vgl. R. Buchwald, Die Sicherung der Volkshochschule in den innenpolitischen Kämpfen der Gegenwart, in: Freie Volksbildung, 5.Jg., 1930, S. 307)
2) Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 115.
3) R. Buchwald, Drei Generationen, a.a.O., S. 454.
4) Vgl. "Die Eröffnung des Volkshochschulheims in Schloß Sachsenburg", in: Freie Volksbildung, 2.Jg. 1927, S. 77 ff.

Schüler des ersten Kurses in Sachsenburg waren ehemalige Dreißigackerer. Zwischen beiden Heimvolkshochschulen bestand bis zu ihrer Auflösung eine enge Form der Kooperation[1].

Die pädagogische und organisatorische Konzeption Dreißigackers blieb bis zum Jahre 1928 im wesentlichen unverändert. Am 1. April 1928 wurde neben den Hauptkursen ein einjähriger hauswirtschaftlicher Lehrgang eingerichtet. An diesen Kursen nahmen zehn Schülerinnen im Alter von 15 und 16 Jahren teil. Die Schülerinnen erhielten neben einer praktischen Ausbildung 13 Wochenstunden Unterricht in Lebenskunde, theoretischer Kochlehre, Haushaltskunde, hauswirtschaftlicher Buchführung, Gesundheitslehre, Bürgerkunde und Erziehungslehre[2]. Neben sozialpädagogischen Überlegungen waren auch finanzielle Erwägungen für die Einrichtung der hauswirtschaftlichen Lehrgänge ausschlaggebend.

In den Jahren 1928 und 1929 gingen die Schülerbewerbungen zurück[3]. Nicht alle Kurse konnten voll besetzt werden. Weitsch führt als Gründe die finanziellen Verhältnisse an, "die es den jungen Menschen

---

1) Vgl. Volkshochschulheim Schloß Sachsenburg, o.O., o.J.
2) Vgl. Freie Volksbildung, 3.Jg., 1928, S. 277; Zur Konzeption dieser hauswirtschaftlichen Lehrgänge vgl. Weitsch, Die Automatisierung der Arbeit und die Eingliederung der Jugendlichen in die Sozietas. Eine Grenzfrage zwischen Berufsschule und Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1.Jg., 1926, S. 211 ff.
3) Vgl. Mitteilungsblatt des Bundes, Nr. 2, April 1929, S. 14.

trotz Opferwilligkeit nicht gestatten, die Arbeitsstelle aufzugeben", und "ein gewisses Schwinden des reinen und absoluten Interesses für geistige Dinge"[1].

Die Zeit der Arbeitslosigkeit stellte an Dreißigacker finanzielle und pädagogische Anforderungen[2].

---

1) Vgl. Mitteilungsblatt des Bundes, Nr.,2, 1929, S.14.

2) Im Winter 1928/29 stieg die Arbeitslosenziffer im Reich auf über 2 Millionen an. In Thüringen war der Anteil der Arbeitslosen besonders hoch.

31. Okt. 1928	28.202	31. Dez. 1929	83.550
31. Dez. 1928	69.527	31. März 1930	102.299
31. März 1929	75.367	30. Juni 1930	78,191
30. Juni 1929	36.536	30. Sept.1930	86.937
30. Sept.1929	39.097		

Seit Oktober 1930 (91.158) stieg die Arbeitslosenziffer in Thüringen kontinuierlich an und erreichte ihren Höhepunkt am 31. Dezember 1932 mit 149.043. Vgl. Vierteljahresberichte des Thüringischen Statistischen Landesamtes in Weimar, Jg. 1929, S. 82, 141, 156; Jg. 1930,S. 4, 46, 90, 122; Jg. 1932, S. 4, 46, 90, 134.

6.2 Dreißigacker in der politischen und wirtschaftlichen Krise seit 1930

Das Jahr 1930 bedeutet in der Geschichte Dreißigackers einen radikalen Einbruch. Nach den Neuwahlen zum 5. Thüringischen Landtag am 8. Dezember 1929 wurde der Nationalsozialist Dr. Wilhelm Frick, der an dem Hitler-Putsch vom November 1923 führend beteiligt war, Minister für Volksbildung und Inneres in Thüringen.

In einem Schreiben vom 22. Februar 1930 an die Volkshochschule Thüringen teilte der Thüringische Staatsminister mit, daß die "für 1930 zunächst wieder vorgesehenen Staatszuschüsse für die neutrale und weltanschauliche Erwachsenenbildung" zu streichen seien[1]. Der gesamte Staatszuschuß in Höhe von M 45.260,- sollte mit Ablauf des laufenden Rechnungsjahres wegfallen. Dr. Reinhard Buchwald und Eduard Weitsch wurden in den Ruhestand versetzt.

Unter dem Vorwand der finanziellen Notlage des Thüringischen Staates sollte das freie Volksbildungswesen, das an den Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates festhielt, suspendiert werden. Daß die finanziellen Gründe nur vorgeschoben waren, läßt sich aus der Tatsache schließen, daß selbst der Reichssparkommissar des Landes Thüringen "angesichts der Unentbehrlichkeit, der besonders praktischen Organisation und der sparsamen Geschäftsführung in der Volkshochschule Thüringen irgendwelche Abstriche in ihrem Betrieb" nicht empfohlen hatte[2].

---

1) Der Thüringische Staatszuschuß für Dreißigacker betrug M 12.000,- bei einem Jahresetat Dreißigackers von M 51.000,- (vgl. "Denkschrift betreffend das Volkshochschulheim Dreißigacker", - Archiv Soest V.h. 15).

2) Archiv Soest, V.h. 15; Die ländlichen Volkshochschulen Neutiedendorf und Berka wurden von der

Weder die Volkshochschule Thüringen noch Dreißigacker resignierten angesichts dieser schwierigen Situation. Durch die Unterstützung des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen, des Preußischen Ministeriums für Kunst und Wissenschaft und des Reichsinnenministeriums konnte Dreißigacker das Krisenjahr 1931 überstehen[1].

Am 2. Januar 1932 konstatierte sich ein "Verein zur Erhaltung des Volkshochschulheims e.V.". An der Gründungssitzung nahmen teil: Landesschulrat Dr. Berger, Merseburg; Landrat Bahnisch, Merseburg; Schulrat Benda, Weißenfels; Dr. Mockrauer, Dresden; Dr. Nippold, Gotha; Rektor Wilberg, Magdeburg; Eduard Weitsch und Dr. Steinmetz[2]. Dieser Verein hat jedoch seinen Zweck, die Finanzierung des Volkshochschulheims Dreißigacker zu sichern, nicht in dem erhofften Maße erfüllen können. In einem Brief an Eduard Weitsch vom 13. April 1931 schreibt Alfred Mann, der sich in seiner Funktion als Vorsitzender des Reichsverbandes in besonderer Weise um die Erhaltung Dreißigackers bemühte, daß der Verein "nicht floriert und dem Heim bislang nichts nützt". Als Hauptursache führt Mann kritisch an, daß die Gründung nicht in einer Form erfolgt sei, in der das Reich und Preußen "wenn auch nicht als Mitglied, so doch ganz bindend mitbeteiligt erschien."

Mittelrestriktion ausgenommen. (Vgl. Freie Volksbildung, 5.Jg., 1930, S. 219)

1) Vgl. Brief Franz Mockrauers an Alfred Mann vom 19.2.1931 (Archiv Soest V.h.15);
Vgl. Brief Alfred Mann an Eduard Weitsch vom 13.4. 1931 (Archiv Soest V.h.15).
2) Vgl. Protokoll der Gründungssitzung, (Archiv Soest, V.h.15).

Die Wirtschaftskrise bedeutete für die gesamte deutsche Volkshochschule, wie Fritz Borinski schreibt, in gleicher Weise "eine große Aufgabe wie eine schwere Bedrohung"[1]. Die Volkshochschule, die während der allgemeinen Not der Arbeitslosigkeit und der damit verbundenen Radikalisierung eine Stätte sachlicher Klärung und menschlicher Begegnung für viele hätte sein können, mußte aus finanziellen Gründen die Zahl ihrer Kurse stark reduzieren. Zwar hatte der Reichsinnenminister in einem Schreiben vom 25. September 1931 die Volksbildungsminister der Länder auf die staatspolitische Bedeutung der Volkshochschulen in der Krise der Demokratie hingewiesen und dazu aufgerufen, "die große Zahl der Erwerbslosen vor einem Absinken in geistige Dumpfheit, Verzweiflung und Radikalisierung zu bewahren" und der "ungeheuren staatspolitischen Gefahr, die in der Arbeitslosigkeit liegt", zu begegnen[2], aber er hatte nicht die Möglichkeit, die Minister der Länder auf diese konstruktive Politik festzulegen. Dennoch haben viele kommunale Verwaltungen und Kommunalparlamente die politischen und sozialpädagogischen Aufgaben der Volkshochschulen in der Zeit der Massenarbeitslosigkeit klar erkannt[3]. In besonderer Weise hat die beim Preußischen Minister für Wissenschaft und Kunst bestehende Abteilung für das freie Volksbildungswesen die Bildungsarbeit der Volkshochschulen für Erwerbslose unterstützt[4].

---

1) F. Borinski. Der Weg zum Mitbürger, a.a.O., S. 90.
2) Abgedruckt in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1931, S. 71 ff.
3) Vgl. Erwin Marquardt, Volkshochschule - Freie Volksbildung, in: Die Arbeit, 1932, S. 55.
4) Vgl. Viktor Engelhardt, Erwerbslosigkeit und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6.Jg., 1931, S. 1 ff.
Vgl. auch Engelhardt, Gesetze, Verordnungen und Verfügungen über die pädagogische Betreuung Erwerbsloser, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1932, S. 94 ff.

Obwohl in Dreißigacker keine besonderen Kurse für Erwerbslose eingerichtet wurden, war die Bildungsarbeit seit dem Jahre 1929 mehr und mehr von der Problematik der Arbeitslosigkeit bestimmt. Eduard Weitsch hat die Konsequenzen dargestellt, die sich aus der "seelischen Lage des arbeitslosen Heimschülers" für das Gemeinschaftsleben und den Unterricht ergaben[1]. Politische Enttäuschung, Verbitterung, Skepsis und Hoffnungslosigkeit seien bestimmend für den seelischen Zustand des arbeitslosen Heimschülers. Der Umgang unter den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern sei nicht mehr frei, vielmehr durch Vorbehalte, Mißtrauen und Überempfindlichkeit belastet. Obwohl die Schüler mit der Sehnsucht nach "echtem Gemeinschaftsleben" und menschlicher Begegnung ins Heim kämen, entstehe kein Gefühl der Solidarität und Freundschaft, da es äußerst schwierig sei, das Mißtrauen und den Egoismus, der sich im Kampf um die Behauptung der beruflichen Position entwickelt habe, zu überwinden[2].

Die psychologische Verfassung der Schüler wirkte sich auch auf den Unterricht selbst aus. Der Heimschüler war jetzt, ganz im Gegensatz zu früheren Erfahrungen, nicht mehr bereit, in Arbeitsgemeinschaften offen zu prinzipiellen und aktuellen Problemen Stellung zu nehmen. "Die Ungeduld der Arbeitslosen theoretischen Grundüberlegungen gegenüber fordert, daß man diese durch kurzen Vortrag bringt, um rascher zum aktuellen Problem vorzudringen"[3].

---

1) Weitsch, Arbeitslose als Heimschüler, in: Freie Volksbildung, 6.Jg., 1931, S. 13-28.
2) Vgl. Weitsch, Arbeitslose als Heimschüler, a.a.O., S. 22; und
Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 37.
3) Weitsch, Arbeitslose als Heimschüler, a.a.O., S. 25.

Am 25. Juni 1932 wurde in Dreißigacker der Freiwillige Arbeitsdienst (FAD) eingeführt[1].

Durch die Mitarbeit beim FAD schien - wenn auch nicht ganz in pädagogischer, so doch in finanzieller Hinsicht - die Zukunft Dreißigackers zunächst gesichert zu sein.

Die politische Entwicklung in Thüringen und im Reich stellte die Existenz Dreißigackers in Frage. Am 31. Juli 1932 fanden in Thüringen und im Reich Wahlen statt, bei denen die Nationalsozialisten einen großen

---

1) E. Weitsch, Die Stellung des Volkshochschulheims Dreißigacker zum FAD, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 11.Jg., 1932/33, S. 77 ff.
Zu den pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen, die der FAD für das gemeinschaftliche Leben im Heim und die Bildungsarbeit bedeutete, vgl. E. Weitsch, Die Werkarbeit des freiwilligen Arbeitsdienstes vom Heim aus gesehen, in: Freie Volksbildung, 7.Jg., 1932, S. 332 ff.
Vgl. auch Weitsch, Vom Arbeitsdienst, Disziplin im Arbeitsdienst, in: Arbeit und Gemeinschaft, Blätter für Arbeitsbeschaffung, Arbeitsdienst, Arbeitsmarktpolitik, 2.Jg., 1933, Nr. 4;
Weitsch schreibt: "Man wird im Arbeitsdienst der äußeren Disziplinierung nicht entraten können, man wird aber als letztes Ziel immer das Heranbilden der inneren Disziplin im Auge behalten müssen. Das ist die beste Gewähr, dafür, daß die Disziplinierung der Dienstverpflichteten nicht in dem Augenblick beendet ist, in dem sie aus der Hand des Führers in ihr früheres Leben zurückkehren". (Weitsch, Vom Arbeitsdienst, Disziplin im Arbeitsdienst, a.a.O.)

Stimmzuwachs erhielten[1]. In Thüringen gewannen die Nationalsozialisten 26 Mandate, denen 15 sozialdemokratische und 10 kommunistische Mandate gegenüberstanden. Von den "bürgerlichen Parteien" bekamen der Landbund 5, die Deutschnationalen 2, die Deutsche Volkspartei und die demokratische Staatspartei je 1 Mandat[2]. Es wurde eine Regierung aus Nationalsozialisten und Landbund gebildet. Die Nationalsozialisten besetzten alle vier Ministerposten[3].

Am 1. Januar 1933 kündigte das Thüringische Finanzministerium die Gebäude und Anliegenschaften des Volkshochschulheims Dreißigacker mit der Wirkung zum 30. Juni 1933[4]. Als Begründung wurde angegeben, die Regierung wolle die Räume für den Freiwilligen Arbeitsdienst erwerben, die auch gegebenenfalls für das Werkjahr der Studenten zur Verfügung stehen sollten[5], obwohl Dreißigacker seit dem 25. Juli 1932 sich am FAD beteiligt und zum anderen selbst ein Werkjahr der Studenten geplant hatte.

Um die Thüringische Regierung zur Zurücknahme der Kündigung zu bewegen, hat Paul Steinmetz in einer Denkschrift vom 5. Februar 1933 einen "Plan für eine Siedlerschule" vorgelegt[6]. Paul Steinmetz hat gegenüber der nationalsozialistischen Thüringischen Regierung Konzessionen zugestanden. Er schlug u.a. vor, daß notfalls auch ein Nationalsozialist in das Lehrerkollegium aufgenommen werden könnte.

---

1) Vgl. G. Witzmann, Thüringen von 1918-1933, a.a.O., S. 181.
2) Vgl. G. Witzmarn, Thüringen von 1918-1933, a.a.O., S. 181.
3) Saukel, Vorsitzender und Minister für Inneres; Marschler, Finanzen; Wächtler, Volksbildung; Weber, Justiz; (vgl. G. Witzmann, Thüringen von 1918-1933, a.a.O., S. 181).
4) Vgl. Weitsch, "Niederschrift über die Lage des Volkshochschulheims Dreißigacker vom 17.1.1933" (Archiv Soest, V.h.15).
5) Vgl. Weitsch, "Niederschrift ...", a.a.O.
6) Archiv Soest, V.h.15;

In einer Stellungnahme zu dem Plan von Paul Steinmetz weist Weitsch darauf hin, daß er sich an diesem Plan nicht beteiligen könne, "weil meine Person eine Belastung für die evtl. Verwirklichung wäre"[1]. In Anbetracht der äußerst kritischen Situation Dreißigackers war Eduard Weitsch jedoch bereit, diesen Plan zu unterstützen, "allerdings nur bis an die Grenze des Wehrsports". Eine Verbindung der Volkshochschularbeit mit dem "Gedanken einer Siedlerschule" hielt Weitsch prinzipiell für möglich, er war aber nicht willens, die politischen Zielsetzungen, die damit verbunden waren, zu akzeptieren.

Der Steinmetzsche Plan konnte nicht mehr realisiert werden. Seit Februar 1933 wurden Weitsch und seine Mitarbeiter systematisch durch die Nationalsozialisten terrorisiert[2]. Polizeiliche Haussuchungen fanden statt[3]. Um weiteren Repressionen und möglichen Verhaftungen zu entgehen, mußten Weitsch, seine Mitarbeiter und Schüler die Arbeit in Dreißigacker am 30. März 1933 aufgeben[4]. So stellte eine Erwachsenenbildungs-Institution ihre Arbeit gezwungenermaßen ein, die auch in der Zeit der politischen und wirtschaftlichen Krise ihre pädagogische und sozialpolitische Aufgabe erfüllt hatte.

Im Jahre 1932 trat der Siedlungsgedanke stärker in das Blickfeld der Volksbildner; vgl. F. Laack, Arbeitsdienst und Siedlung, in: Freie Volksbildung, 7.Jg., 1932, S. 241 ff. Gottfried Holtz, Methoden der ländlichen Siedlung und Grundsätze der Volksbildungsarbeit, in: Freie Volksbildung, 7.Jg., 1932, S. 361 ff.

1) Schreiben Eduard Weitschs an Schulrat Benda vom 10.2.1933, (Archiv Soest, V.h.15).
2) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 39.
3) Vgl. Weitsch, Dreißigacker, a.a.O., S. 109.
4) Vgl. Weitsch, Autobiographie, a.a.O., S. 160; vgl. Abschnitt II,3.

VII. Eduard Weitschs erwachsenenbildnerische Bedeutung für die Gegenwart

Die Erwachsenenbildung ist ihrem Beginn und ihrer Entwicklung nach sowohl ein Integrationsfaktor in das bestehende Gesellschaftssystem, als auch ein gesellschaftskritisches Element im Prozeß politischer, ökonomischer und technologischer Veränderungen. Wenn angesichts dieser Feststellung nach der erwachsenenbildnerischen Bedeutung Eduard Weitschs für die Gegenwart gefragt wird, dann verbietet es sich, Eduard Weitschs theoretische Ansätze und seine praktische Bildungsarbeit in der Heimvolkshochschule Dreißigacker als schematisch übertragbares Modell auf die Gegenwart anzuwenden. Vielmehr geht es darum, die Konzeption Eduard Weitschs mit aktuellen Problemstellungen zu konfrontieren und so mögliche Perspektiven für die Erwachsenenbildung aufzuzeigen.

Die Bedeutung Eduard Weitschs läßt sich zunächst historisch fassen in dem Sinne, daß die gegenwärtige deutsche Erwachsenenbildung mit Berufung auf Weitsch sich sowohl hinsichtlich ihrer Theorie als auch ihrer Praxis der historischen Dimension versichern kann. Die Berufung auf die eigene Tradition, der Nachweis überprüfbarer geschichtlicher Leistungen sind für das eigene Selbstverständnis sowie als Argument in der konkreten bildungspolitischen Auseinandersetzung auch heute von großer politischer Bedeutung. Zwar steht die besondere Stellung, die die Erwachsenenbildung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft hat, generell nicht mehr in Zweifel. Wenn jedoch nach der Rolle der Heimvolkshochschule in der gegenwärtigen Bildungsgesellschaft gefragt wird, dann kann mit Hinweis auf die Arbeit in Dreißigacker, in Sachsenburg und auf dem Habertshof deutlich gemacht werden, welche Bedeutung die Heimvolkshochschule gerade für eine demokratische Gesellschaft hat.

Eduard Weitsch hat durch seine Schriften und seine pädagogische Arbeit in Dreißigacker dazu beigetragen, daß wir heute von einer "Volkshochschulbewegung der Weimarer Zeit" sprechen können.[1] Für die gegenwärtige Erwachsenenbildung ist es besonders wichtig, daß diese Bewegung von ihrem Ursprung her mit dem demokratischen Gedanken verknüpft war. Der demokratische Staat kann nach der Überzeugung der führenden Repräsentanten der Weimarer Volksbildung nur gefestigt werden, wenn eine alle Schichten des Volkes umfassende Bildung und Erziehung gewährleistet wird.[2] In dieser Hinsicht erfüllt die Erwachsenenbildung eine wesentliche Funktion. Deshalb kann man, die Gedanken Eduard Weitschs, Eugen Rosenstocks und Werner Pichts weiterführend, von einem dialektischen Verhältnis von Demokratie und Erwachsenenbildung sprechen.[3]

Eduard Weitsch hat mit dem Begriff der "Sozialisierung der Bildung" seine Demokratie-Vorstellung so konkretisiert, daß eine Gesellschaft nur dann demokratisch organisiert werden kann, wenn ein größtmögliches Maß an Chancengleichheit im Bereich der Bildung realisiert wird.[4] Die deutsche Erwachsenenbildung kann in der

---

1) Vgl. H. Siebert, Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau, 21. Jg. 1962, S.395
2) Werner Picht schreibt 1919: "Der demokratische Staat aber, der nicht die Schaffung eines Bildungswesens auf breitester Basis an die Spitze seines Programms stellt, spottet seiner selbst". (Die Volkshochschule der Zukunft , a.a.O., S. 10)
3) Vgl. F. Borinski, Freiheit in der Erziehung, Erziehung zur Freiheit, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 155
4) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 11 ff. Auch die Kritik Weinels am "alten Staat", der die "Bildungsmöglichkeiten einseitig und allzu sparsam nur der Schicht der Leitenden im Staat und Betrieb" gegeben habe, zielt in Richtung auf eine Erweiterung der Chancengleichheit.(in: Volkshochschulleben in Thüringen, a.a.O., S.4)

gegenwärtigen Bildungsdiskussion auch darauf verweisen, daß Eduard Weitsch das Problem der schichtenspezifischen Bildungsbarrieren erkannt und Ansätze zu seiner Lösung aufgezeigt hat.[1)]

Auch das Bemühen Weitschs, den traditionellen, bestimmte Bildungsprivilegien stabilisierenden, statischen Begabungsbegriff zu überwinden,[2)] zeigt, in welchem Maße das Problembewußtsein der Erwachsenenbildner für Fragestellungen geschärft war, die heute in der allgemeinen pädagogischen Diskussion relevant sind. In der Vorstellung dessen, was nach Eduard Weitsch Erwachsenenbildung zu leisten hat, läßt sich durchgängig ein demokratisches und in Ansätzen auch ein gesellschaftlich-emanzipatorisches Prinzip aufweisen.

Die Erwachsenenbildung in der gegenwärtigen Gesellschaft steht im Spannungsfeld von Affirmation und Emanzipation. Der Hinweis auf die Grundmaxime Eduard Weitschs und der Neuen Richtung, daß es der Erwachsenenbildung in zentraler Weise um den Menschen geht, um seine Würde, seine Autonomie, seine Mündigkeit und seine Entfaltungsmöglichkeit, kann einseitigen Interpretationsschemata begegnen. Weder darf die Erwachsenenbildung sich kritiklos einer Leistungsgesellschaft unterordnen, die die Effizienz zum ausschließlichen Kriterium erhebt, noch darf sie, indem sie die gegenwärtige gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Struktur radikal in Frage stellt, in einen unfruchtbaren Utopismus verfallen. Daß die Rückbesinnung auf den Menschen und die Chancen der personalen Entfaltung

---

1) Vgl. Abschnitt V, 3.3
2) Vgl. Weitsch, Sozialisierung, a.a.O., S. 27 ff.

abstrakt bleibt, sofern "die konkreten Fremdbestimmungen, Herrschaftszwänge und Ungleichheit in der Verteilung der Chancen"[1] nicht in den Blick geraten, scheint im gegenwärtigen Bewußtsein vieler Erwachsenenbildner stärker akzentuiert zu sein als bei Weitsch und den Repräsentanten der Neuen Richtung.

Entscheidende Anregungen, die nicht nur für die gegenwärtige Erwachsenenbildung, sondern darüber hinaus auch für andere pädagogische Disziplinen von Bedeutung sind, hat Eduard Weitsch im Bereich der Didaktik und Methodik gegeben, die heute neben Fragen der Bildungspolitik und Bildungsplanung im Zentrum erwachsenenpädagogischer Reflexionen stehen.

Die Grundmaxime Eduard Weitschs, daß die Volkshochschule auch aus der Kenntnis von der gesellschaftlichen Bedingtheit der Kultur[2] nicht einen präformierten Kanon von Wissenstatbeständen und Kulturgütern vermitteln dürfe, daß sie vielmehr die Bildungsinteressen und Bildungserwartungen der Hörer zum Ausgangspunkt didaktischer Entscheidungen zu machen habe, weist auf den Zusammenhang soziologischer, psychologischer und didaktischer Probleme hin.[3] Besonders die Untersuchungen von Strzelewicz-Raapke-Schulenberg über "Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein" haben deutlich gemacht, wie eng gerade im Bereich der Erwachsenenbildung der Bedingungszusammenhang von didaktischen und gesellschaftlichen Problemen ist.[4] Dabei befindet sich Weitsch im Einklang mit der

---

1) Joachim Dikau, Erwachsenenbildung in der heutigen Gesellschaft zwischen Affirmation und Kritik, Manuskript, S. 25.
2) Vgl. Abschnitt III,1.
3) Vgl. W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 56 ff.
4) Vgl. auch Hans-Dietrich Raapke, Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 125 ff.

Forderung Willy Strzelewicz', daß der Nachweis einer Verbindung zwischen den ermittelten Bildungsinteressen und den didaktisch relevanten Problemen nicht einer "Kapitulation vor den in den Bildungsbedürfnissen bestimmter Gruppen vorfindbaren Gegebenheiten" gleichkommen dürfe.[1)]

Nach dem heutigen Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung gibt es zwei Tendenzen, die in gleicher Weise die Didaktik und Methodik der Volkshochschule bestimmen werden. Die Volkshochschule wird "einerseits sachbezogener, objektivierender und andererseits personenbezogener, individualisierender werden müssen."[2)] Sie wird in gleicher Weise ihre Funktion als Stätte des gemeinsamen Gesprächs wie als Stätte systematischen Lehrens und Lernens erfüllen müssen. Eduard Weitsch und der überwiegende Teil der Weimarer Volksbildung haben in der Entscheidung zwischen Systematisierung und Individualisierung eindeutig den Akzent auf Individualisierung und Differenzierung des Bildungsangebotes gelegt. Sie wollten, wie Wolfgang Schulenberg ihre Motive deutet, allen Beteiligten in der Volkshochschule die Möglichkeit geben, sich frei von Planzielen und unbedrängt von Karrierewünschen "in offener Gemeinschaft um Erweiterung und Vertiefung ihrer Bildung (zu) bemühen".[3)]

Systematische Studienprogramme, Zertifikate und Prüfungen, die bestimmte Leistungsanforderungen stellen, sind gegenwärtig in der Diskussion kaum noch umstritten. So-

---

1) W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 60
2) H. Tietgens, Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau, 19. Jg. 1965, S. 676
3) W. Schulenberg, Plan und System, a.a.O., S. 11

fern diese Studienprogramme jedoch der Bildungsintention der Erwachsenenbildung gerecht werden wollen, müssen sie sich an dem Grundsatz orientieren, den E. Weitsch und die Neue Richtung in der Auseinandersetzung mit der verbreitenden Volksbildung formuliert haben und der auch heute noch als didaktisches Prinzip gilt, daß der Erwachsene als autonomer und mündiger Partner an Entscheidungen über das, was bildungsrelevant ist, teilnehmen kann.[1] Aus der didaktischen und methodischen Konzeption Eduard Weitschs läßt sich die Forderung ableiten, daß die Lehrplan-Problematik in der Erwachsenenbildung nicht auf Leistungs- und Effizienzkriterien reduziert werden darf. Die personale und soziale Entfaltung des Menschen bleibt ein bestimmendes Ziel der Erwachsenenbildung[2].

Von großer Bedeutung für die Gegenwart sind die Perspektiven, die sich aus dem Entwurf und der Verwirklichung der Weitschschen Heimvolkshochschule ergeben.

Auch für die Heimvolkshochschule gilt der Satz Fritz Borinskis, daß Erwachsenenbildung "vielfältig und plural' ist.[3] Es gibt keinen Einheitstyp der Heimvolkshochschule, da sie "die Verschiedenartigkeit und Gegensätzlichkeit unserer Gesellschaft" widerspiegelt.[4] Dennoch bleibt auch für die gegenwärtige Gestalt der Heimvolks-

---

1) Vgl. W. Strzelewicz, Bildung und Leistung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 197
2) Auch im "Strukturplan des Deutschen Bildungsrates" wird die "personale Entfaltung" als ein wesentliches Ziel der permanenten Weiterbildung angesehen. (Vgl. Volkshochschule im Westen, 3/1970, S. 100)
3) Fritz Borinski, Gesellschaft und Erwachsenenbildung heute, Festvortrag am 14. April 1966 in München, in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 151
4) Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule, Handbuch, a.a.O., S. 442

hochschule die Verschränkung von Unterricht und Gemeinschaft ein konstitutives Element dieser zentralen Erwachsenenbildungs-Institution.

Begriff, Aufgabenstellung und Zielsetzung der Heimvolkshochschule in Deutschland haben sich in ihrer Entwicklung seit 1945 gewandelt. Neben der klassischen Heimvolkshochschule sind Heime entstanden, "in denen Menschen für einige Tage zusammentreffen, um sich abseits vom Alltag des Berufs weiterzubilden oder in Begegnung mit anderen Menschen und anderen Richtungen ihren Standpunkt zu überprüfen oder ihren Blick zu weiten."[1] So wichtig auch diese neuen Formen residentialer Bildungsarbeit für die gesamte Volkshochschule sein mögen, so können sie dennoch die eigentliche pädagogische Aufgabe nicht erfüllen; denn die "menschliche und geistige Bildungsarbeit der Heimvolkshochschule braucht Zeit, um die Lebensgemeinschaft wachsen zu lassen und die geistige, umfassende Arbeit mit ihren mannigfaltigen Anregungen zu vertiefen."[2]

Die Heimvolkshochschule ist eine Stätte intensiver politischer und sozialer Bildung. Sie ist ein Ort der Reflexion und der Aktion. Politische Information und politisch-soziales Handeln in der demokratischen Mitbestimmung und Mitverantwortung des Heimlebens stehen in einem dialektischen Bedingungszusammenhang.

Eduard Weitsch hat der Heimvolkshochschule die Aufgabe

---

1) Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 442.
2) Fritz Borinski, Die Heimvolkshochschulen, in: Volksbildung in Hessen, 1951, S. 179.

zugewiesen, "apperzeptionsfähige Führer" für die neue Gesellschaft und den neuen Staat zu bilden. Wenn auch die Heimvolkshochschule keinen alleinigen Anspruch auf die Bildung "aktiver Minderheiten" in der Demokratie hat, so ist sie doch in besonderer Weise geeignet, einen Beitrag zur Erziehung und Ausbildung von "Funktions-Eliten" zu leisten.[1] Es scheint, daß diese Aufgabe heute ebenso dringend ist, wie zur Zeit Paul Hermbergs, Hermann Hellers, Franz Angermanns und Eduard Weitschs.

---

1) Vgl. Otto Stammer, Elite und Elitebildung, in: Wörterbuch der Soziologie, a.a.O., S. 218

Bibliographie Eduard Weitschs

1. Schriften und Aufsätze

Die kommerzielle Ausbildung der Söhne von Großkaufleuten und Industriellen in Straßburg, in: Straßburger Post Nr. 1255, Mittagsausgabe 2. Blatt vom 28.10.1912

Vom Heidelberger Jugendwandertag, in: Straßburger Post Nr. 827, Mittagsausgabe 2. Blatt vom 12.7.1912

Das Wandern der werktätigen Jugend, in: Die Vogesen, Illustrierte Zeitschrift, 6. Jg. 1912, S. 39 ff.

Fachliche Mitteilungen. Das Wandern der werktätigen Jugend, ein Rückblick auf das Jahr 1912, in: Österreichische Handelsschulzeitung, 4. Jg., April 1912, Heft 4; auch in: Die Vogesen 1913, Nr. 12

Der Bub und das Mädel, in: Die Vogesen, Illustrierte Zeitschrift, 1913, Seite 204/5

Ein Beitrag zur Psychologie des jüngsten Elsaß, in: Die Vogesen 1913, Nr. 23 und 24

Auch ich war ein Jüngling. Pädagogisches, nicht Allzupädagogisches, Leipzig 1914

Zensuren, in: Neue Hamburger Zeitung, Abendausgabe, 19. Jg., Nr. 88 vom 21.2.1914; auch in: Bergisches Land, Beilage zum Generalanzeiger Elberfeld-Barmen, Nr. 19,vom 9.5.1914

Die Berufswahl der schulentlassenen Jugend, in: 1. Beilage zu Nr. 262 der Dorfzeitung (Hildburghausen) vom 7.11.1915

Sachliche Zeugnisse, in: Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung, 13. Jg., Nr. 7,vom 18.2.1916

Luxus und Not. Ein Merkblatt für Kulturelle und Zivilisierte, in: Frankfurter Zeitung vom 11.8.1917; auch in: Wirtschaftliche Korrespondenz des Vereins "Eisernes Oesterreich", Nr. 2, vom August 1917

Aufsicht oder Freiheit? Eine Rede an die schulentlassene Jugend, in: Feierabend 1917, 7. Jg.,Nr. 18

Das Privatgespräch als pädagogisches Mittel, in: Deutsche Schulpraxis, 38. Jg., Nr. 10 und 11, vom 10.bzw. 11.3.1918

Mütterkonferenzen, in: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft zur Förderung Häuslicher Erziehung, September 1918

"Der Student von Prag". Offener Brief über die Kinofrage, in: Feierabend, 8. Jg. 1918, Nr. 13

Handelskunde in Stichworten, Leipzig 1918

Die Abgrenzung der Volksnochschultypen, in: Volkshochschulblätter, Dresden 1919/3, Seite 65-67

Zur Lehrbuchfrage, in: Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung, 16. Jg., Nr. 11/12, vom 14.3.1919

Die Revolution des Lesebuchs, in: Frankfurter Zeitung, 1. Morgenblatt, 63. Jg., Nr. 322, vom 1.5.1919

Was wollen die Volkshochschulen sein und leisten? Tat-Flugschrift 27, Jena 1918, 2. und 3. Auflage Jena 1919

Volkshochschulheim Dreißigacker/Meiningen. Broschüre, Dreißigacker o.J.

Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutschen Volkshochschulen, Jena 1919

An den Geistigen Adel Deutscher Nation, in: Die Tat, Neue Wege zum Aufbau Deutschlands, Jena 1919

Soll die Volkshochschule Fachunterricht erteilen? in: Zeitschrift für soziale Pädagogik, 1920, S. 123-130

Besinnung! Zum Problem des Volkshochschullehrbuchs, in: Arbeitsgemeinschaft, 1920, S. 160-167 (zusammen mit Franz Angermann)

Grundfragen der Volksnochschulmetnode, in: Schriften zur Methodik der Volkshochschule, Jena 1920

Über die Berechtigung der Todesstrafe, in: Schriften zur Methodik der Volkshochschule, Jena 1920

Die Stellung zur Gesellschaft, in: Schriften zur Methodik der Volkshochschule, Jena 1920

Die Grundsätze der Güterverteilung, in: Schriften zur Methodik der Volkshochschule, Jena 1920

Flugblatt: Das Volkshochschulheim Dreißigacker/Thüringen. Meiningen 1920 (zusammen mit Franz Angermann)

Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Volkshochschulleben in Thüringen, 1921, S. 52 ff.

Am Ende des ersten Lehrganges in Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 1921, S. 17

Aus Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1921, S. 57/8

Autorität der Mutter, in: Illustrierte Zeitung, 157.Band, Nr. 4062, vom 1.12.1921

Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, Langensalza 1921

Volkshochschulzweifel, in: Vivos voco, 1922, III, H. 3/4

Volkshochschule und Glück, in: Vivos voco, 1922, III, Heft 3/4

Zum Geleit (Geleitwort in Berichten aus der Praxis der Volkshochschule), in: Die Tat, 1922/23, S. 241

Unterricht und Lebensgemeinschaft im Volkshochschulheim, in: Die Tat, 1922/4, S. 263-270

Volkswirtschaftswoche der Volkshochschule Thüringen auf Burg Lauenstein vom 9. bis 13. April 1922, in: Die Tat, 1922/23, Seite 307/308

Volkshochschuljournalisten, in: Die Tat, 1922/23, S. 306

Bericht über die Konferenz zwischen den hauptamtlichen Lehrern der Heimvolkshochschulen Dreißigacker und Tinz, in: Die Tat, 1922/23, S. 309/10

Der zweite Frauenkurs in Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1923, S. 4/5

Staatsbürgerliche Erziehung, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1923, Nr. 6, S. 42/43

Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Deutsche Schulversuche, Berlin 1924, S. 398-409; auch in: Die Deutsche Reformpädagogik, hrsg. v. Wilhelm Flitner und Gerhard Kudrizki, Düsseldorf-München 1962, S. 163-170

Vom Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Bücherei und Bildungspflege, 1924, S. 293 ff.

Grundsätzliches zur Volkshochschulfrage, in: "Echo" der jungen Demokratie, Nürnberg 1924

Wie ist politische Erziehung möglich? in: Die Tat, 1924, S. 190-197

Chronik des Volkshochschulheims Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1924 S. 79 ff.

Sieben Kurse im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1924, S. 77 ff. (zusammen mit Franz Angermann)

Politische Selbsterziehung, Sonderabdruck aus dem Jahrbuch für die gewerblich und kaufmännisch tätige Jugend Deutschlands. "Mein Führer durch das Jahr 1925". Hrsg. von W. Krefting und C. Scheuvens in Barmen

Die weltanschauliche Grundlage des Volkshochschulheims Dreißigacker, in: Archiv für Erwachsenenbildung, 1925, S. 210 ff.

Die Typen der deutschen Heimvolkshochschule, in: Archiv für Erwachsenenbildung, 1925, S. 193 (zusammen mit Burckhardt, Klatt u.a.)

Die Eingliederung des Jugendlichen in die Societas im Sinne der Gemeinschaftserziehung, in: Berufsschule und Leben. Berufspädagogische Woche, Frankfurt a.M., 6.-12. Dezember 1925, S. 6-10

Pädagogik der Straße, in: Pädagogische Warte, 32. Jg. 1925, H. 2

Das Paradies des Instinktes. Offener Brief an Herrn Hahn (zu dessen Artikel in der Thüringer Lehrerzeitung, 14. Jg. 1925, Nr. 11) in: Thüringer Lehrerzeitung, 14. Jg. 1925, Nr. 21

Die Volkshochschule, eine Mittlerin zwischen Rechtsleben und Volksempfinden, Sonderdruck aus: Die Tat, Januarheft 1925, S. 1-12

Der Jurist und der Laie, in: Die Justiz, 1. Bd., Berlin 1926, S. 341-348

Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 279-300; auch in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1926, S. 161-181

Das Volkshochschulheim Dreißigacker bei Meiningen in Thüringen, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1926, S. 44-51

Besinnung, Rede zur Feier des sechsjährigen Bestehens der Volkshochschule Thüringen, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 56 ff; auch: Frankfurt a.M. 1927

Die Automatisierung der Arbeit und die Eingliederung der Jugendlichen in die Sozietas. Eine Grenzfrage zwischen Berufsschule und Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 211-225

Lehrerfrage der Volksnochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 237-244

Autodidaktische Bildung. Jungbuchhändlerbrief, Bühl/Baden 1927

Die Stellung der Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen, Frankfurt a.M. 1927

Zahlen, die uns angehen. Ein Hilfsbuch für Fach-, Berufs- und Volkshochschulen, sowie für interessierte Laien, Frankfurt a.M. 1927 (zusammen mit Heiner Lotze)

Das Dinta als gemeinsames Problem der Gewerkschaften und der freien Volksbildung, in: Arbeit, 1927/10, S. 685-689

Die Berufsschuljugend als Nachwuchs der Volkshochschule, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1927/9, S. 142-152; auch in: Jugend und Volk, 1. Beilage zu "Der Volksstaat", Nr. 130, vom 6.6.1928

Was ist Kapital? (Eine volkswirtschaftliche Begriffserläuterung) in: Feierabend, 18. Jg. 1927, Nr. 12

Kann der Buchhändler Volksbildner sein? in: Jungbuchhändler Rundbrief, Dez. 1927

Positiva. Resümée eines Lehrers, in: Die Literarische Welt. Sondernummer Deutsche Jugendbewegung, 3. Jg.,Nr.32, vom 12. August 1927

Ist die völlige Fernhaltung vom politischen Leben berechtigt? in: Mitteilungsblatt des Bundes ehemaliger Schüler des Volkshochschulheims Dreißigacker,1927

Autodidaktische Bildung, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde des Volkshochschulheims Dreissigacker, 1927, Nr. 2, S. 2-13

An Hans von Lüpke! Offener Brief zur Erwiderung seines Aufsatzes "Gemeinschaft" in "Neue Saat" 1926/4, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 113-117

Alma Mater, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 126 - 132

Volkshochschulkursus der Deutschen Hochschule für Politik, in: Frankfurter Zeitung, Abendblatt, 72. Jg., Nr. 42, vom 16.1.1928

Beruf und Berufenheit, in: Der Jungkaufmann, 1. Jg., H. 6, vom 15.3.1928

Jenseits des Schemas, Stuttgart o.J. (zusammen mit Heiner Lotze)

Die Aufgabe der Volkshochschule, in: Die Literarische Welt, 4. Jg., Nr. 1, vom 6.1.1928

Das Volkshochschulheim und der Weg der Begabten zur akademischen Bildung, in: Pädagogisches Zentralblatt, 1928, 7-8, S. 451-459

Die Idee der Volkshochschule in ihrer Verwirklichung, in: Der Schacht, Unpolitisches Wochenblatt für bewußte Kulturarbeit im Ruhrgebiet, 4. Jg., H. 20, vom 11.2.1928

Thüringen und das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Volkshochschulblätter, Dresden 1928, S. 1-4

Dinta und freie Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 25-38

Hauswirtschaftliche Lehrgänge in Dreißigacker, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 227/8

Lehrplan des 14. (Frauen) Kursus des Volkshochschulheims Dreißigacker, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S.296-301

Heimvolkshochschulen und Volkshochschulheime, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 298-301

Elternpädagogik. Ein methodischer Bericht, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 325-53

Ceterum censeo. Zwanzig Fragen zur Volkshochschulpolitik, Frankfurt a.M. 1928

Gespräche mit Siebzehnjährigen. Pädagogisches, nicht Allzupädagogisches, Frankfurt a.M. 1928 (2. veränderte Auflage von: Auch ich war ein Jüngling)

Elfter August, zehn Reden zur Verfassungsfeier in Schulen, Breslau 1928 und Frankfurt a.M. 1929

Worte an junge juristische Studenten, in: Die Justiz, Bd. IV, H. 1, Berlin 1928, S. 68-74

Auslese und Ausbildung des Lehrernachwuchses in der Erwachsenenbildung, in: Die Arbeit, 6. Jg. 1929, S.239 ff.

Aktivierung, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1929/5, S. 101-108

Wie bilden wir im Geiste der Völkerversöhnung? in: Frankfurter Zeitung, Abendblatt, 73. Jg., Nr. 112, vom 21.2.1929

Demagogin Zahl! - Gedanken zur politischen Volkserziehung, in: Die Hilfe, 35. Jg., Nr. 5, vom 1.3.1929

Leitsätze für die Arbeitsgemeinschaft Wohlfahrtspflege und Selbsthilfe, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V., 1929, Nr. 1, S. 2

Besuche in den Heimen durch ehemalige Schüler, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V., 1929, Nr. 2, S. 19-20

Bericht des Volkshochschulheims Dreißigacker über das Jahr 1928-29, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V., 1929, Nr. 2, S. 13-17

Der 16. Kursus, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V., 1929, Nr. 5, S. 89/90

Pädagogisches Laienbrevier I,II, in: Volk und Heimat, 1929/23, S. 1-2; 1930/3, S. 1-3

Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 77-92

Die Frage der Lehrmittel in der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 154-183

Begegnung in Heidelberg, in: Freie Volksbildung, 4.Jg. 1929, S. 229-235

Kurze Erwiderung an Fritz Kaphahn, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 321-25

Status quo, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 354-359

Schule für Ehe und Elternschaft. Eine pädagogische Konsequenz, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 393-414

Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 442-443

Technik der geistigen Arbeit, Frankfurt a.M. 1929; Polnische Übersetzung: Technika Pracy Umyslowej, Warschau 1930; Hamburg, 4. Aufl., 1952

Dreißigacker - Volkshochschule - und Erwachsenenbildung, Jubiläumsschrift zum zehnjährigen Bestehen, Jena 1930

Schule für Ehe und Elternschaft, eine pädagogische Konsequenz, Frankfurt a.M. 1930

Politische Invasion, in: Die Erziehung, 6. Jg.1930/31, 12, S. 691-698

Sexuelle Erziehung - eine elternpädagogische Besinnung, Berlin o.J.

Was sind Volkshochschulheime? in: Schule und Elternhaus, 7. Jg., Nr. 11, vom November 1930

Die Lage der Erwachsenenbildung und die Haltung der Zeitschrift, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S.229ff.

In den Kreisen der Fußballer, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 366

Elternpädagogik, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, Gotha 1931/2, S. 9-14

Grundsätze und Leistungen des Volkshochschulheims Dreissigacker in Beziehung zum Abendgymnasium, in: Das Abendgymnasium, 1931/2, S. 41-46

Werkloosheid en Volksentwikkeling, in: Volksentwikkeling, 13. Jg. 1931

Arbeitslose als Heimschüler, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 13-28

Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 90-99

Auslese und Ausbildung des Lehrernachwuchses in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 239-266

Die Stellung des Volkshochschulheims Dreißigacker zum freiwilligen Arbeitsdienst, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 1932/2, S. 77-81

Vom Denken zum Tun, in: Die Erziehung, 7. Jg. 1932, S. 710-713

Die Schule der Halbwüchsigen und die Erwachsenenbildung, in: Deutsche Handelsschul-Warte, 12. Jg., H. 20, vom 15.10.1932

Eingliederung - nicht Anpassung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 9-14

Der Mensch jenseits der Berufsbildung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 81-90

Die Werkarbeit des freiwilligen Arbeitsdienstes vom Heim aus gesehen, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 332-35

Volkshochschulheim und "Werkjahr für Studenten", in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 414-419

Arbeit auf Lauenstein, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 426/27

Vom Arbeitsdienst. Disziplin im Arbeitsdienst, in: Arbeit und Gemeinschaft, Blätter für Arbeitsbeschaffung, Arbeitsdienst, Arbeitsmarktpolitik, 2. Jg. 1933, Nr. 4

Wandel in der Volksbildung, in: Die Hilfe Frankfurt - Berlin 1933, S. 614-616

Elternpädagogik und Erneuerung der Familie, in: Freie Volksbildung, 8. Jg. 1933, S. 276-286

Die Lage der Volksbildung nach der nationalen Revolution, in: Freie Volksbildung, 8. Jg. 1933, S. 121-25 (zusammen mit Fritz Laack)

Pädagogik hinterm Ladentisch - Deutsche Spielwarenzeitung, Berlin 1934

Der Sonderfall im Verkaufsgespräch, Stuttgart o.J. (zusammen mit Heiner Lotze)

Pädagogik in der neueren Spielzeugwirtschaft, in: Die Erziehung, 11. Jg. 1936, S. 74-78

Ein 1. Film - pädagogisch gesehen, in: Die Hilfe, 1936, Nr. 6

Geistige Nachbarschaft, in: Schöpferisches Leben, Reutlingen 1938

Die Entwicklung des schöpferischen Kindes, in: Schöpferisches Leben, Reutlingen 1939

Volksbildung über die Volkshochschule, in: Süddeutsche Zeitung, 1. Jg., Nr. 10, vom 6. Nov. 1945

Vorschlag für eine zeitgemäße, volksnahe Verwendung der ehemaligen Ordensburg Sonthofen, unveröffentlichtes Manuskript, 10 S. (1945/6) (zusammen mit Ilse Weitsch)

Entwurf eines Kurzlehrplans für das erste Semester der Münchner Volkshochschule, unveröffentlichtes Manuskript, 3 S. (1945/6)

Volkshochschule - 1946? in: Die Sammlung,1945/46, S. 5

Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule,1946/3

Neue Beiträge zur Methodik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule, 1946/6

Reinhard Buchwald und das Volkshochschulheim Dreißigacker, unveröffentlichtes Manuskript, 5 S.

Neue Aufgaben der Volkshochschule, in: Der Regenbogen, Zeitschrift für die Frau, 1947/7

Volkshochschule und Umschulung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 29-32

Zum Gedächtnis. Franz Angermann gest. am 29. Juni 1939, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947, S. 61

Hilfestellung für den Autodidakten, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/2, S. 98-100

Kritik der Schüler in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/3, S. 157-160

Elementarlehre der Politik - ein Weg staatsbürgerlichen Unterrichts, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/4, S. 216-220

Umerziehung im Internierten-Lager Darmstadt, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/7, S. 424-428

Was muß die Frau von der Volkshochschule fordern? in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/7, S. 387-392

Zur Frage der Verantwortung des Volkshochschullehrers für den Inhalt der Lehrgänge, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/8/9, S. 476-479

Volkshochschulen, Die Volkshochschule Regensburg, Die Volkshochschule Schwäbisch Gmünd, Die Volkshochschule Ulm, Die Volkshochschule Hausbach/Obb., Die Volkshochschule Bayreuth, Die Volkshochschule Wiesbaden, Die Werbung der Volkshochschule Berlin-Friedrichshain. in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947, S. 481-483

Eigensendungen der Parteien im Rundfunk als volksbildnerisches Problem, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/10 S. 554-557

Hauptamtliche Volkshochschullehrer, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/11/12, S. 659-663

Massensuggestion (Manuskript, Vortrag im Bayer. Frauenfunk)

Politik als Pflicht (Manuskript, Vortrag im Bayer. Jugendfunk)

Kunsten at undervise Voksne, Stockholm 1948

Richard Wirth - Zum Gedächtnis, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/1

Die "Freie Volksbildung" verbreitert ihre Grundlage, in: Freie Volksbildung, 2. Jg., 1948/1

"Jus 1 : 25 000 ?" in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/3, S. 182-189

Intellektuelles Geschwätz. in: Freie Volksbildung. 2. Jg. 1948/4

Elternpädagogik, aktueller sehen! in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/4

Urteile eines "Ungebildeten" über seine Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/7, S. 420 ff.

Ein Weg zur Multiplikation volksbildnerischer Qualität, in Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/8, S. 467 ff.

Mitverantwortung, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/9, S. 420-425

Om studie cirkenns arbetssätt, Stockholm 1949

Der freigewordene Raum des Spielzeug-Militarismus, in: Das Spielzeug, 39. Jg.,H. 2, Februar 1949

Zur Frage des methodischen Wertes szenischer Darstellungen, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/3

Zur Methode des Roundtablegespräches im Rundfunk, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948, S. 214 ff.

Der politische Rundfunkkommentar vom Erfahrungsstand der Volkshochschule aus gesehen, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/6

Gibt es heute eine Volkshochschulbewegung in Deutscaland? in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/6

Ein Wort zur Methodik der Diskussion, in: Volkshochschule im Westen, 2. Jg. 1950/9/10, S. 18

Echoforschung durch Fragebogen, in: Volkshochscnule im Westen, 2. Jg. 1950/9/1o, S. 19

Eine neue Zeitschrift, in: Die deutsche Volkshochschule, 1950/1, S. 1-3

10 Fragen an das Gewissen des Volkshochschulleiters, in: Die deutsche Volkshochschule, 1950/1, S. 18

Vorschlag für eine echte Arbeitsgemeinschaft, in: Die deutsche Volkshochschule, 1950/1, S. 18

Ulm und die Presse, in: Die deutscne Volkshochschule, 1950/2, S. 20

Ein Film, der uns angeht (Sexualaufklärungsfilm "Schleichendes Gift"), in: Die deutsche Volkshochschule, 1950/2, S. 21

Aus Arbeitsplänen, in: Die deutsche Volkshochschule, 1950/2, S. 24-26

Die Funkhochscnule als Prinzip, in: Rufer und Hörer, 1950/4, S. 209-212

Wir blättern in hessischen Arbeitsplänen, in: Volksbildung in Hessen, 1951/6, S. 7

Humor in der Erziehung, in: Lehrer und Schule in Bayern, 1. Jg., Nr. 9, vom November 1951

Rundfunk und Volkshochschule, in: Kulturarbeit, 1951/10

Volksschullehrer und Volkshochscnule, in: Welt der Schule, 4. Jg., H.11, vom November 1951

Arbeitskreis "Jugend und Film", in: Volksnochschule im Westen, 3. Jg. 1951/1

Pelham-Film als Beispiel, in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 10

Königstein und Frankfurt - aus dem Aspekt von vor 1933. Würdigung und Anerkennung der neuen Volksbildungsarbeit, in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 99

Über die Löffelspitze in der Volkshochscnule, in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 149

Dreißigacker. Die Schule ohne Katheder, Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims von 1920 bis 1933, Hamburg 1952

Das Heim muß Außenpolitik machen! in: Volkshochschule im Westen, 4. Jg. 1952, S. 91

"Michael", fang' nicht wieder von vorne an, in: Volkshochschule im Westen, 4. Jg. 1952, S. 158

Zur Publicity der Volkshochschule. Drei Glossen, in: Volkshochschule im Westen, 5. Jg. 1953, S. 100

Der"Dozent". Glosse über die Bezeichnung von Volkshochschulmitarbeitern, in: Volkshochschule im Westen, 5. Jg. 1953, S. 151

Demokratie in der Familie, in: gehört - gelesen, 1955, Nr. 2

Was ist ein Volkshochschulheim? in: Volkshochschule im Westen, 7. Jg. 1955, S. 17

Das ist die Sache! (Kleine Einsichten) Aphorismen, in: Volkshochschule im Westen, 7. Jg. 1955, S. 50

Aus unveröffentlichten Lebenserinnerungen. Zusammengestellt von Heiner Lotze, in: Volkshochschule im Westen, 9. Jg. 1957, 1. Beilage

Gespräch und Kommando, unveröffentlichtes Manuskript

Protokoll von der Sitzung des Hausparlaments vom 30.2.1948 (fiktives Protokoll, 11 S., unveröffentlichtes Manuskript)

2. Rezensionen

Abel, Otto und Weitsch, Eduard: Kamerad Kind! in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/2, S. 123

Die Abendschule, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/4, S. 188

Ackerknecht, Erwin: Aus der Werkstatt eines Volksbildners, in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 20

Albrecht, W. und H. Brode: Finanzwissenschaft, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Albrecht, W. und C. Schaeffer: Allgemeines Staatsrecht und deutsches Reichsstaatsrecht, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1926, S. 287

Die Amerikanische Rundschau, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/7, S. 433

Aretin, Erwin von: Die Verfassung als Grundlage der Demokratie, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/3, S. 182

Aufbau, Kulturpolitische Wochenschrift, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 304; 6, S. 367

Der Aufstieg, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/5, S. 236

Barth, Carl: Zur Genesung des deutschen Volkes, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 57

Die Bayerische Schule, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/5, S. 236/7

Bednarik, Karl: "Der junge Arbeiter von heute - ein neuer Typ", in: Volkshochschule im Westen, 5. Jg. 1953, S. 66

Die Besinnung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/6, S. 367; 11/12, S. 696

Blätter der Volkshochschule Breslau, in: Freie Volksbildung. 2. Jg. 1927, S. 367

Bonn, M.J.: Amerika, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 54

Brode, H.: Allgemeine Volkswirtschaftslehre, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Brode, H.: Volkswirtschaftspolitik, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Brode, H. und C. Schaeffer: Völkerrecht, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Bronstar, Huberta von: Weizen oder Spinat, der deutsche Landwirt am Scheideweg, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 8/9, S. 514

Calverton, V.F.: Die bankrotte Ehe, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 63

Corthill: Verlorene Herrschaft, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 52

Demangeon: Das britische Weltreich, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 52

Denkendes Volk, Blätter für Selbstbildung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 305; 7, S. 431; 8/9, S. 507

Diesel, Eugen, Die Macht des Vertrauens, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 306

Dörger, Georg, Vom kulturellen Lebensstandard, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 8/9, S. 515

o.A.: Du- und - Bücher, in:Volkshochschule im Westen, 5. Jg. 1953, S. 79

Düring, E.v. und E. Stern: Jugendfürsorge, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 292

Eckart, Hans von: Grundzüge der Politik, in: Freie Volksbildung, 4.Jg. 1929, S. 359

Engel, Eduard, Deutsche Stilkunst, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 115

Erkelenz, Anton, Zehn Jahre deutsche Republik. Handbuch für republikanische Politik, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 428

Europäische Rundschau, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 8/9, S. 507

Europäische Zollunion, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 170

Faulkner,H. and Kepner, F.: America, its History and People, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/6, S. 370

o.A.: Fehl und Ruhm, Bürger, Staat, Wirtschaft, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 64

Fehr, Hans: Recht und Wirklichkeit, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 372

Frankfurter Hefte, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/11/12, S. 694

Was tu ich, wenn ..., Eltern diskutieren Erziehungsfragen im Frauenfunk München, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/10, S. 579

Freie Volksbildung (Rezension), in: Blätter der Volkshochschule Breslau,1926/27, S. 157/8

Fried, Emilie und Paul: Liebes- und Eheleben, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 62

Die Friesische Volkszeitung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/3, S. 181

Die Gegenwart (Zeitschrift), in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 54; 6, S. 368; 7, S. 432; 8/9, S. 507

Geiger, Theodor: Die Gestalten der Gesellung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 372

o.A.: Geopolitische Bücher, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 170

Göhre: Deutschlands weltpolitische Zukunft, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 52

Gooch, G.P.: Deutschland mit einer Einleitung von R.v. Kühlmann, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 251

Graf, Oskar Maria, Das Leben meiner Mutter, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/4, S. 243

Haken, Bruno Nelissen: Der Fall Bundhund, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 70

Hanselmann, Heinrich: "Andragogik", in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 142

Harms, Professor Bernhard: Strukturwandlungen der deutschen Volkswirtschaft, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 133

Harms: Volk und Reich der Deutschen, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 142

Haushofer: Geopolitik des pazifischen Ozeans, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 52

Heimann, Eduard: Die sittliche Idee des Klassenkampfes und die Entartung des Kapitals, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 159

Hellpach, Willy, Prägung. 12 Abhandlungen aus Lehre und Leben der Erziehung, in: Frankfurter Zeitung, Abendblatt, 74. Jg., Nr. 710, vom 23.9.1929

Hensel, Albert: Kommunalrecht und Kommunalpolitik in Deutschland, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 360

Hermann: So ist die neue Frau, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 63

Hesse, Hermann: Das Glasperlenspiel, in: Freie Volksbildung, 1. Jg.1947/ 11/12, S. 706

Heuss, Theodor: Politik, ein Nachschlagewerk für Theorie und Praxis, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Hiller, Kurt: Geistige Grundlagen eines schöpferischen Deutschlands der Zukunft, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 702

Hodan, Max: Geschlecht und Liebe, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 62

Jaspers, Karl: Vom europäischen Geist, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 306

o.A.: Jean Pauls politisches Bekenntnis, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 248

Jentsch: Volkswirtschaftslehre, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 245

Unsere Jugend, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/5, S. 235; 1949/4, S. 188

Kamm: Abgeordnetenberufe und Parlament, ein Beitrag zur Soziologie des Parlamentarismus, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 124

Kantorowicz, Hermann: Der Geist der englischen Politik, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 57

Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 218

Kogon, Eugen: Der SS-Staat, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 307

o.A.:"Kosmoslexikon", in: Volksnochschule im Westen, 5. Jg. 1953, S. 135

Kräfting, Walter: Weg und Ziel, Literarischer Anschauungsstoff für den Unterricht in Bürger- und Lebenskunde, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 152

Kramer, F.A.: Vor den Ruinen Deutschlands, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 8/9, S. 515

Kranold-Steinhaus: Kleines Handbuch des Staatsbürgers, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 248

Kühne, A: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 286

Der Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 697

Lersch, Phillip: Der Mensch der Gegenwart, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 703

Lietmann-Angelberger; Mineralölwirtschaft, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 360

Lindsay, M.: Kameradschaftsehe, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 63

Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 218

Litt, Theodor, Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 218

Mann, Alfred, Denkendes Volk - volkhaftes Denken, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 362

"Marler Monat", Hörerzeitschrift der Volkshochschule Marl, in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 143

Maschmann, Hansjakob Erwin: Das Evangelium des Geistes, erlebt und gesehen von einem Handwerker, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 54

Maxwell, William: Junges Blatt am Baum, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 704

Mennicke, Karl: Schicksal und Aufgabe der Frau in der Gegenwart, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 64

Merkur, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/6, S. 368

Michels, Robert: Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 149, und in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947, H.6, S. 369

Mitscherlich, Alexander: Das Diktat der Menschenverachtung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 307

o.A.: Nachweiser für das deutsche Volkshochschulwesen, 3. und 4. Teil, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 354

Die Neue Zeitung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 304; 8/9, S. 506; 11/12, S. 696

o.A.: Neues - über eine alte Frage. Aufsätze zur Frage "Wozu Erwachsenenbildung?" in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 75

o.A.: Die Neutralität Deutschlands und der Frieden, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/6, S. 371

Obst: Russische Skizzen, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 52

Oppermann, Wilhelm: Aus dem Leben unserer Muttersprache, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 426

Ortenauer Zeitung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/3, S. 180

Pauquet, Peter Paul: Der Glaube an das Volk. Gespräch mit einem jungen Menschen, in: Freie Volksbildung, 1.Jg. 1947/ 8/9, S. 514

Peuple et Culture, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 304; 8/9, S. 506

Pinner, Felix: Deutsche Wirtschaftsführer, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 289

"Ploetz", 24. Auflage, in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951, S. 22

Prüfer, Johannes: Wie erziehen wir unsere Kinder, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 380

Prüfer, Johannes, Erziehungskunde und Erlebnisgrundlage, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 380

Psyche, Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Theorie und Praxis, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 696

Rathenau, Walther: Briefe, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 53

Reger, Erik: Vom künftigen Deutschland, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 702

Renner, Karl: Der geistige Arbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft und Geschichtsepoche, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 249

Ross, Alsworth Edward: Das Buch der Gesellschaft, Grundlagen der Soziologie und der Sozialreform, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 160

Der Ruf, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/5, S. 304; 6, S. 368; 8/9, S. 506

Die Sächsische Zeitung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/7, S. 432

Die Sammlung (Monatsschrift), in: Freie Volksbildung, 1. Jg.1947/1, S. 54; 6, S. 368; 11/12, S. 696; 7, S.432; 3. Jg.1949/4, S. 189

Schaeffer,C.: Allgemeine Volkswirtschaftslehre, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Schaeffer,C. und W. Albrecht: Finanzwissenschaft, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 287

Schlesinger, Martin Ludwig: Das bolschewistische Rußland, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 359

Schmidt, Manfred: Bilderbuch für Überlebende, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 703

Schottländer, Felix: Zwang und Freiheit, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 57

Schöler: Helden der Arbeit, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 149

Die Schule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 8/9, S. 508

Die "Brücke". Anmerkungen zu Otto Seelings Aufsatz in Nr. 27 des vorigen Jahrgangs, in: Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung, 15. Jg., Nr. 5, vom 1.2.1918

Seidel, Ina: Lennacker, das Buch einer Heimkehr, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 58

Seneca: Vom glücklichen Leben. De Vita Beata, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 705

o.A.: Sozialökonomische Texte, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 707

o.A.: Sozialwissenschaftliche Schriftenreihe, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 707

Sinzheimer, Hugo: Grundzüge des Arbeitsrechts, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 289

o.A.: Der Staat, das Recht und die Wirtschaft des Bolschewismus, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S.51

Stave, Joachim: Lebensgestaltung als Lehrgut der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 705

Stern,E. und E.v. Düring: Jugendfürsorge, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 292

Stolz, Heinz: Die Stillen im Lande, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 11/12, S. 707

Striemer, Alfred: Der Industriearbeiter, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 360

Thiess, Frank: Erziehung zur Freiheit, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 449

Velde, van de: Vollkommene Ehe, in: Freie Volksbildung, 5. Jg. 1930, S. 61

Das Volk, in: Freie Volksbildung, 1 .Jg. 1947/3, S.180; 5, S. 305

Der Volksbibliothekar (Zeitschrift), in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/1, S. 55

Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/4, S. 240; 6, S. 369; 11/12, S. 696; 3. Jg. 1949/4, S. 188

o.A.: Volks-Schillerbücher, in: Volkshochschule im Westen, 6. Jg. 1954, S. 147

o.A.: Die Volkswirtschaftslehre der Gegenwart in Selbstdarstellungen, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 171

Vorländer, Karl: Geschichte der sozialistischen Ideen, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 360

Vries, A. de: Sowjetunion nach dem Tode Lenins, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 52

Waldecker, Ludwig: Deutsches Verfassungsrecht, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 286

Die Wandlung (Zeitschrift), in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/2, S. 123; 4, S. 241; 8/9, S. 512; 11/12, S. 695; 3. Jg. 1949/5, S. 236

Weitsch, Eduard: Ceterum censeo. 20 Aufsätze, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 285

Weitsch, Eduard und Otto Abel: Kamerad Kind! in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/2, S. 123

Weber, Alfred: Sozialisierung zugleich als Friedenssicherung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/6, S. 371

Welt der Schule, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1949/4, S. 188

o.A.: Die Welt um Deutschland, ein Bücherverzeichnis, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 288

o.A.: Die Welt des Sozialismus, ein Bücherverzeichnis, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 288

Wetzlarer Neue Zeitung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/3, S. 182

Wilbrandt, R.: Die Entwicklungstheorie des Sozialismus, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 248

o.A.: Die Wirtschaftswissenschaft nach dem Kriege, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1926, S. 83

Wittmayer, Leo: Demokratie und Parlamentarismus, in: Freie Volksbildung, 4. Jg. 1929, S. 359

Das junge Wort (Zeitschrift), in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/2, S. 123

Zahn-Harnack: Die arbeitende Frau, in: Freie Volksbildung, 3. Jg. 1928, S. 291

Ziegler, Wilhelm: Einführung in die Politik, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1927, S. 364

Zorn, Rudolf: "Die Als-ob-Demokratie", in: Volkshochschule im Westen, 5. Jg. 1953,S. 169

Bibliographie Franz Angermanns

Meininger Brief, in: Kritische Rundschau, 2. Jg., Nr.9/10 v.1./15.11.1919

Philosophie des Pinsels, Sonderdruck aus der Zeitschrift Sozialistische Jugend

Von der Willensfreiheit, Jena 1920

Besinnung! Zum Problem des Volkshochschullehrbuchs, in: Arbeitsgemeinschaft 1920, S. 160-167 (zusammen mit Eduard Weitsch)

Flugblatt: Das Volkshochschulheim Dreißigacker Thüringen, Meiningen 1920 (zusammen mit Eduard Weitsch)

Volkshochschulen für Frauen, in: Arbeitsgemeinschaft 1921, S. 113-125

Volkshochschulheime und Erwerbslosenunterstützung, in: Arbeitsgemeinschaft 1922 S. 55-60

Religion und Volkshochschule, in: Die Tat 1922/4, S. 271-284

Städtische Volkshochschule und Volkshochschulheim, in: Arbeitsgemeinschaft 1923, S. 19-23

Relativismus, in: Viertes Mitteilungsblatt des Volkshochschulheims Dreißigacker, Frühjahr 1923

Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Der Neue Merkur 1924, Sonderdruck 13 S.

Sieben Kurse im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5.Jg. 1924, S.77 ff (zusammen mit Eduard Weitsch)

Tradition, in: Der Neue Wegwart 1925/3, S. 52-58

Autorität und Freiheit, in: Der Wegwart, Blätter für lebendiges Schauen und Gestalten, Wolfenbüttel 1925/2, S. 26-31

Vom Menschen und Dem, was mehr ist als er, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde des Volkshochschulheimes Dreißigacker 1925, Nr. 1, S. 4-15

Der Relativismus in der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung 1926, S. 24-39 und S. 105-129

Die Betrachtung von Bildwerken in der Volkshochschularbeit, in: Freie Volksbildung 1926, S. 300-313

Das Volkshochschulheim Sachsenburg, in: Volk und Heimat 1926, S. 13

Jenseits von Marx und diesseits von Gut und Böse, in: Freie Volksbildung 1927, S. 140-148

Psychologie und Erwachsenenbildung, in: Gewerkschaftsarchiv 1927, S. 6

Bericht von Sachsenburg, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulen Dreißigacker und Sachsenburg e.V.,1927, Nr. 3, S. 8-10

Die freie Volksbildung, Jena 1928

Bericht über die beiden letzten Kurse in Sachsenburg, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V.,1929, Nr. 2, S. 17-19

Das Grammophon als musikalisches Bildungsmittel, in Freie Volksbildung 1929, S. 19-32

Philosophie als Lehrgut der Volksbildung, in: Freie Volksbildung 1930, S. 15-28

Die soziologische und geistige Lage des Angestelltenstandes und der daraus sich ergebenden Bildungsaufgaben, in: Mitteilungen der Abteilung Bildungswesen im GDA, Nr. 7, Juli 1930

Das Volkshochschulheim Schloß Sachsenburg, in: Das Abendgymnasium, 4. Jg. 1932, S. 45-51

Freiwilliger Arbeitsdienst in Sachsenburg, in: Blätter der Volkshochschule Breslau 1932, S. 99/100

Die Prerower Richtlinien und die Tagung in Bad Grund, in: Freie Volksbildung 1932, S. 2-9 und S. 50-60

Autonomie, Neutralität und Relativismus in der freien Volksbildung, in: Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens, Breslau 1932, Sp. 221 ff.

Beruf und Erwachsenenbildung, in: Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens, Breslau 1932, Sp. 274 ff.

Was lehrt das Leben? Berlin 1934

Geistige Arbeit und Menschenkenntnis, Berlin 1934

Wege zum Kunstverständnis, Berlin 1934

Wesen und Wege geistiger Arbeit, Berlin 1934

Über die Frage des Geschichtsunterrichts in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg. 1947/ 8/9, S. 453-457

Politik und Pädagogik, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 194 S. 4

Literatur über Eduard Weitsch und das Volkshochschulheim Dreißigacker

B.S.: Weitsch und die Volkshochschule, in: Chemnitzer Neueste Nachrichten, 36. Jg., Nr. 46, vom 23.2.

Buchwald, Reinhard: Eduard Weitsch in Dreißigacker, in: Drei Generationen.Erinnerungen an die miterlebte Geschichte. Unveröffentlichtes Manuskript, S. 442-454

Erdberg, Robert von: Weitsch, Eduard;Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 3. Jg. 1922, S. 67-72

Hofmann: Eduard Weitsch; Technik der geistigen Arbeit, in: Freie Volksbildung 1932, S. 435

Laack, Fritz: Ceterum censeo. Eduard Weitsch 70 Jahre alt, in: Blätter für Erwachsenenbildung 1953, S. 3

Lotze, Heiner: Das Bundesverdienstkreuz für einen Volksbildner (Eduard Weitsch), in: Kulturarbeit 1954, S. 1

Lenartz, Werner: Eduard Weitsch, Artikel in: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1955, S. 932/3

Lotze, Heiner: Eduard Weitsch + , in: Kulturarbeit 1955, S. 8

Lotze, Heiner (Hrsg.): Weitsch (anläßlich der Feier zur Benennung des Eduard-Weitsch-Weges in Marl am 25.5. 1957), Hannover 1957

Lotze, Heiner: Eduard Weitsch, in: Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule 1959/8, S. 1

Mann, Alfred: Eduard Weitsch als Politiker, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 7.Jg. 1928/9, S. 189-194

Steinmetz, Paul: Eduard Weitsch, in: Kulturarbeit 1953, S. 5

Tesch, Carl: Eduard Weitsch zum 70. Geburtstag am 25. Mai, in: Volksbildung in Hessen, 1953, S.109

Steinmetz, Paul: Eduard Weitsch starb am 29. Juni 1955, in: Hustedt-Brief 1955, S. 2-3

Flugblatt des Gründungs-Ausschusses der Pestalozzi-Volkshochschule

Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volksschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V.

Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde des Volkshochschulheimes Dreißigacker

Schülerbericht: aus Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1920, S. 15

Buchwald, Reinhard: Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 2. Jg. 1920, S. 11

Buchwald, Reinhard: Eröffnungsfeier in Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 2. Jg.1920, S. 12

Buchwald, Reinhard: Ein Tag im Volkshochschulheim (Dreißigacker), in: Reclams Universum 1921, S. 31

Fritsche-Allstedt: Die Bürgerkunde in der Volkshochschule. Aus den Verhandlungen in Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 3. Jg. 1921, Nr. 11, S. 81/82

Studienrat Dr. Hensel: Eindrücke aus Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1921/8, S. 56/57

Hermes, Gertrud: Brief aus Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1921, S. 48/9

Mann, Alfred: Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1921, S. 207/8

Maey-Tilsit: Die Arbeit in Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 3. Jg. 1921, Nr. 12, S. 89

Resch, Johannes: Menschenbildung im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Das Volk, Landesorgan der Sozialdemokratischen Partei Thüringens, Beilage Nr. 250, vom 25. Oktober 1921

Rauecker, Bruno: Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1921/22, 1, S. 20

Zirker, Otto: Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Stadtblatt der "Frankfurter Zeitung" vom 2. März 1922, Seite 3

Bericht über Dreißigacker in der finnischen Zeitschrift "Svenskbygden", Helsingfors, Nr. 9, vom Dezember 1922

Berichte von Schülern: Vor und nach Dreißigacker, in: Die Tat, 14. Jg. 1922/23, S. 300 ff.

Römer, Martha: Rezitationsabende im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die Tat 1922/23, S. 316/7

Resch, Johannes: Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Die Tat 1922/23, S. 474/476

Artikel über Dreißigacker, in: The Christian Science Monitor, Boston, April 16, 1923, und in: The Christian Science Monitor, Boston, April 23, 1923

Hofmann, Walter: Das Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Frankfurter Zeitung, Stadtblatt vom 5.6.1923

Aus der thüringischen Arbeit. Volkshochschulheim Dreissigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 4. Jg.1923/8, S. 131

Der zweite Frauenkurs in Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1923/ 4/5, S. 29

Gruber, A.: Meine Erfahrungen im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Thüringer Lehrerzeitung, 12. Jg., Ausgabe vom 17.1.1923

Kühn: Der schönste Tag der Reise: Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg., Nr. 2, vom 15. Mai 1923

Michaelis, Fritz: Feuer in Dreißigacker ! in: Berliner Tageblatt, Nr. 24, vom 15.1.1924

Artikel in der Jenaischen Zeitung vom 17.11.1924: Demokratie in Thüringen und Volkshochschule

Dreißigacker (Verschiedene Beiträge), in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1924, S. 11

Aus dem Unterricht im Volkshochschulheim Dreißigacker, in: Volkshochschulblätter, 7. Jg. 1925, Nr 7, S. 83/84

Frauenkurs im Volkshochschulheim Dreißigacker vom 1. September bis 15. Dezember, in: Volkshochschulblätter 8. Jg. 1926, Nr. 3, S. 12

Sommerwochen des Volkshochschulheims Dreißigacker für Thüringer Hörer und Hörerinnen, in: Volkshochschulblätter, 9. Jg. 1926, Nr. 8

Lehrer über Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5. Jg. 1924, Nr. 11/12, S. 83 ff.

Lotze, Heiner: Die ehemaligen Schüler und Dreißigacker, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, Gotha 1929, S.555-56

Mann, Alfred: ABC um Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Breslau 1929/30/ 9/11, S. 129

Mann,A.: Theiß, Ilse und H. Lotze: Dreißigacker, in: Blätter der Volkshochschule Breslau 1929/30. S. 167/8

Nohl, Hermann: Dreißigacker, in: Die Sammlung, 7. Jg.1952, S. 513 ff.

Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde des Volkshochschulheims Dreißigacker, als Manuskript gedruckt, 1925-1930

Schulze, Bruno: Kritisches und Merkwürdiges vom 16. Kursus der Volkshochschule Dreißigacker bei Meiningen, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V. 1929, Nr. 5, S. 72-85

Aufruf zum zehnjährigen Bestehen "Für das Volkshochschulheim Dreißigacker!", o.O. 1930

Lotze, Heiner: Dreißigacker und die deutsche Volkshochschulbewegung, in: Dreißigacker-Volkshochschule- Erwachsenenbildung, Jena 1930/13

Lotze, Heiner: Zehn Jahre Dreißigacker, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V. 1930, Nr. 3 S. 50/51

Theiß, Ilse und Heiner Lotze: Dreißigacker, Jena 1930

Lotze, Heiner: Dreißigacker und Marl. Bericht vom Treffen ehemaliger Schüler des Volkshochschulheims Dreißigacker in Marl am 25./26. Mai 1957, in: Volkshochschule im Westen 1957, S. 97

Oschilewski, Walther: Vor, in und nach Dreißigacker."Bekenntnisse" eines ehemaligen Dreißigacker-Schülers, in: Volkshochschule im Westen, 9. Jg. 1957, S. 101

"Liga für entschiedene Volkshochschulreform", Sekretariat Berlin NO 55. Ludwig Koch, Erwin Ehmig, Bruno Schultze: Aufruf, in: Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V. 1929, Nr. 5, S. 91-94

"Protokoll der Gründungssitzung des Vereins zur Erhaltung des Volkshochschulheims Dreißigacker e.V. in Merseburg am 2.5.1931" (Archiv Soest)

"Protokoll der ersten Mitgliederversammlung des Vereins zur Erhaltung des Volkshochschulheims Dreißigacker e.V. am 2. Juli 1931 im Volkshochschulheim Dreißigacker bei Meiningen" (Archiv Soest)

"Satzungen des Vereins zur Erhaltung des Volkshochschulheims Dreißigacker e.V." (Archiv Soest)

"Etat für 1931/32 mit Hauswirtschaftskurs" (Archiv Soest)

Steinmetz, Paul: Plan einer Siedlerschule, vom 5.2.1933 (Archiv Soest)

"Niederschrift über die Lage des Volkshochschulheims Dreißigacker" am 17.1.1933

"Die Lage des Volkshochschulheims Dreißigacker" (Archiv Soest)

"Denkschrift, betreffend das Volkshochschulheim Dreissigacker" (Archiv Soest)

Allgemeines Literaturverzeichnis

Apel, Max: Die Volkshochschule im neuen Deutschland, Berlin 1919

Arbeitsgemeinschaft Niedersächsischer Heimvolkshochschulen: Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, Braunschweig 1953

Die Arbeitslager innerhalb der Erwachsenenbildung, in: Jahrbuch für Erwachsenenbildung, 2. Folge, Stuttgart 1930

Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (Hrsg.), Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen, 3. Teil: Die Volkshochschulheime, 4. Teil: Die Abendvolkshochschulen, Berlin 1927/29

Bäuerle, Theodor: Staat, Volk und Bildung, in: von Erdberg-Bäuerle: Volksbildung. Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat, Berlin 1918, S. 55-76

Bäuerle, Theodor: Zur Geschichte der Volkshochschulbewegung, in: Volksbildungsblätter für Württemberg u. Hessen, 1, 1920/2

Bäuerle, Theodor: Arbeiterbildung, in: Volk und Geist, Band 5, Berlin 1924

Bahlo, Siegfried: Untersuchung der Struktur einer Heimvolkshochschule und der Wirkungen ihrer 5-Monatslehrgänge, Dissertation, Kiel 1966

Ballauff, Theodor: Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958

Ballauff, Theodor: Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen 1964/1

Balser, Frolinde: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung, Stuttgart 1959

Bauer, Wolfram: Wertrelativismus und Wertbestimmtheit im Kampf um die Weimarer Demokratie. Dissertation, Berlin 1963

Becker, Hellmut: Weltweite Erwachsenenbildung - Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von Claus Ritters, Weinheim-Basel-Berlin 1968, S. 11-26

Behrend, Harald und Lochner, Norbert: Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark, Osnabrück 1966

Blum, Emil: Die Heim-Volkshochschule als Bildungsmöglichkeit des Arbeiters, München 1929

Blum, Emil: Von unserer Bildungsarbeit auf Hapertshof, in: Neuwerk 1930/1

Blum, Emil: Volkshochschule Habertshof, in: Freie Volksbildung 1932, S. 143-145

Blum, Emil: Arbeiterbildung als existentielle Bildung, Bern und Leipzig 1935

Borinski, Fritz: Ein Burschenheim, in: Hermberg-Seiferth, Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Breslau 1932, S. 114-126

Borinski, Fritz: The German Volksbildungsbewegung, in: Bulletin Second Series, Nr. XXX, World Association for Adult Education, London 1942, S. 1-10

Borinski, Fritz: Die Göhrde - eine Stätte mitbürgerlicher Bildung, in: Heimvolkshochschule Jagdschloß Göhrde, 1946-1956, o.O., o.J., S. 11-20

Borinski, Fritz: Die politische Aufgabe der Heimvolkshochschule, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/4, S. 209-216

Borinski, Fritz: Aufgabe und Arbeit der Heimvolkshochschule Göhrde, in: Freie Volksbildung, 2. Jg. 1948/8, S. 441-443

Borinski, Fritz: Heimvolkshochschule Jagdschloß Göhrde, in: Denkendes Volk 1948/2, S. 33-35

Borinski, Fritz: Mitbürgerliche Erziehung, in: Kulturarbeit 1950/10, S. 231-232

Borinski, Fritz: Kritische Bemerkungen zu Werner Picht ("Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland"), in: Volkshochschule im Westen, 3. Jg. 1951/1, S. 7-9

Borinski, Fritz: Die Volkshochschule im Kampf der Gegenwart (Ansprache auf Altschüler-Treffen der Heimvolkshochschule Göhrde), in: Kulturarbeit 1951/8, S. 166-168

Borinski, Fritz: Die Heimvolkshochschulen, in: Volksbildung in Hessen 1951/9, S. 199-200

Borinski, Fritz: Heim-Volkshochschule Jagdschloß Göhrde, in: Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, Braunschweig 1953, S. 5-20

Borinski, Fritz: Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule, in: Volksbildung in Hessen 1953/1

Borinski, Fritz: Politische Pädagogik und Erwachsenenbildung, in: Die neue Gesellschaft 1954/2, S. 20-27

Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf 1954

Borinski, Fritz: Gemeinschaftsleben als Grundlage sozialer und politischer Verantwortung in der Deutschen Volkshochschule, in: Die Erwachsenenbildung, Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg 1954, S. 94-101

Borinski, Fritz: Freiheit als Aufgabe, in: Volkshochschule im Westen, 6. Jg. 1954/ 6/7 , S. 73-74

Borinski, Fritz: Der sozialpolitische Auftrag der Bremer Volkshochschule, in: Erziehungs- und Kulturarbeit in Bremen 1956, S. 163-177

Borinski, Fritz: Die Zukunft verlangt Bildung, in: Offene Welt 1957/47, S. 59-69

Borinski, Fritz: Die Erwachsenenbildung im Wandel unserer Zeit, in: Sammlung 1960, S. 577-585

Borinski, Fritz: Freiheit in der Erziehung - Erziehung zur Freiheit, in: Freiheit als Problem der Wissenschaft, Berlin 1962, S. 161-178

Borinski, Fritz: Aktive Minderheiten, passive Mehrheiten und die Demokratie, in: Berliner Arbeitsblätter für die deutsche Volkshochschule 1963/ 20/21, S. 1-14

Borinski, Fritz: Die Bildung aktiver Minderheiten als Ziel demokratischer Erziehung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1965/3, S. 528-542

Borinski, Fritz: Die universitäre Erwachsenenbildung als Aufgabe und Ort der deutschen Bildungsreform, in: Pädagogische Analysen und Reflexionen 1967, S. 393-410

Bozek, Karl: Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung, Stuttgart 1963

Brenner, Georg: Volkshochschule und Volkwerdung, Leipzig 1940

Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967

Buchwald, Reinhard: Neutralität, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1921/3

Buchwald, Reinhard: Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung, Jena 1925

Buchwald, Reinhard, Die heutige Lage der freien Volksbildungsarbeit in Deutschland, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1925/4

Buchwald, Reinhard: Die Sicherung der Volkshochschule in den innerpolitischen Kämpfen der Gegenwart, in: Freie Volksbildung 1930, S. 305-321

Buchwald, Reinhard: Die deutsche Volksbildungsarbeit im Zeitalter des Liberalismus, Stettin 1932

Burger, Johannes François: Vergleichende Untersuchung über die Volkshochschulbewegung in Dänemark, England und Deutschland, München 1926

Castner, Thilo: Methodik der Erwachsenenbildung, Dissertation, Erlangen 1963

Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr, Stuttgart 1927

Dieck, W.: Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule, 2 Bände, Mönchengladbach 1924

Dieterich, Ebernard: Volkshochschule und geistige Entscheidung, Potsdam 1930

Dieterich, Eberhard: Zur Entwicklung der Volkshochschulheime, in: Hermberg-Seifferth: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Breslau 1932, S. 107

Dikau, Joachim: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule, Weinheim-Berlin-Basel 1968

Dirks, Walter: Religiöse Freiheit und Bindung in der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule-Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961, S. 135-145

Doerry, Gerd: Gedanken zum wissenschaftlichen Unterricht in der Volkshochschule, in: Berliner Arbeitsblätter für die deutsche Volkshochschule 1959, S. 69-86

Doerry, Gerd: Zur Didaktik der universitären Erwachsenenbildung, in: Neue Sammlung 1965/4, S. 352

Doerry, Gerd; Dikau, Joachim; Kiel, Gerhard (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie, Fritz Borinski zum 65. Geburtstag, Berlin 1968

Emmerling, Erich: 50 Jahre Volkshochschule in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Berlin 1956

Engelhardt, Viktor: Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung, Frankfurt a.M. 1926

Engelhardt, Viktor: Erwerbslosigkeit und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1931, S. 1-13

Erdberg, Robert von: Staat und freies Volksbildungswesen, in: von Erdberg-Bäuerle: Volksbildung. Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat, Berlin 1918, S. 5-54

Erdberg, Robert von: Das freie Volksbildungswesen und die Revolution, in: Concordia 1919, S. 53

Erdberg, Robert von: Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen, Berlin 1919

Erdberg, Robert von: Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1920/21/ 1, S. 88

Erdberg, Robert von: Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen, Mönchengladbach 1921

Erdberg, Robert von: 50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924, Volk und Geist, Bd. III

Erdberg, Robert von: Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Einführung, in: Die Deutsche Schule, Leipzig 1927

Erdberg, Robert von: Stand der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Jahrbuch für Erwachsenenbildung 1930, S. 9-28

Feidel-Mertz, Hildegard: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, Frankfurt a.M. 1964

Finke, Kurt: Gesuchtes und Erfahrenes in der Heimvolkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1960, S. 387-398

Flitner, Wilhelm: Laienbildung, Jena 1921

Flitner, Wilhelm: Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie, Volk und Geist H. 4, Berlin 1924

Flitner, Wilhelm: Über "freie" und "gebundene" Arbeit in der Volksbildung, in: Freie Volksbildung 1926, S. 200-210

Flitner, Wilhelm: Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, in: Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung 1927, S. 14-25

Flitner, Wilhelm: Extensive und intensive Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen, Leipzig 1930, H. 1

Flitner, Wilhelm: Zur Frage der"Neutralität" in der Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen 1930, S. 106 ff.

Flitner, Wilhelm: Der Hohenrodter Bund und die gegenwärtige Situation in der deutschen Erziehung, in: Freie Volksbildung 1948, H. 7

Flitner, Wilhelm: Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Bildungsfragen unserer Zeit, hrsg.v. Franz Arnold, Stuttgart 1956

Freise, Heinz: Verbreitung und Arbeitsweise ländlicher Heimvolkshochschulen. Als Manuskript vervielfältigt und herausgegeben von der Forschungsgesellschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie e.V., Bonn 1961

Freyer, Hans: Akademische Bildung und Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen 1929/1, S. 1-13

Freyer, Hans: Die geistige Gestalt der Gegenwart und die Volkshochschule, in: Erziehung 1929, S. 285-300

Furck, Carl-Ludwig: Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, in: Politische Bildung in der Demokratie, hrsg. v. G. Doehry, Berlin 1963, S. 215 ff.

Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München 1965

Grau, Herbert: Neue Tendenzen in der Erwachsenenbildung I,II, in: Neue Volksbildung, Wien 1967, S. 457 ff. und S. 513 ff.

Grimme, Bruno: Die Stellung der Heimvolkshochschule in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1960, S. 384-386

Große, Franz: Die Teilnehmerschaft der Volksnochschule, in: Hermberg-Seiferth: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Breslau 1932, S. 30-48

Große, Franz: Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats, Breslau 1932

Grundtvig, N.F.S.: Schriften zur Volkserziehung und Volkheit, Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Johannes Tiedge, Jena 1927

Hammelsbeck, Oskar: Die Überwindung des Liberalismus in der freien Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen, Leipzig 1930, H. 10/11, S. 319-324

Hanselmann, Heinrich: Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung, Zürich 1951

Heller, Hermann: Gestalt und Ziele der deutschen Volkshochschule, in: Radbruch-Heller: Volkshochschule und Weltanschauung, Kiel 1919

Heller, Hermann: Freie Volksbildungsarbeit, Leipzig 1924

Heller, Hermann: Sozialismus und Nation, Berlin 1931

Henningsen, Jürgen: Der Hohenrodter Bund, Heidelberg 1958

Henningsen, Jürgen: Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit, Berlin 1959

Henningsen, Jürgen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960

Hermberg, Paul: Arbeiterbildung, in: Handwörterbuch des Deutschen Volksbildungswesens, S. 52 ff. und in: The World Association for Adult Education 1929

Hermberg-Seiferth: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Breslau 1932

Hermes, Gertrud: Als volkswirtschaftliche Wanderlehrerin durch Thüringen, in: Blätter der Volksnochschule Thüringen 1922, S. 2/3

Hermes, Gertrud: Neue Wege der Volkshochschularbeit, in: Die Tat, 1922/4

Hermes, Gertrud: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage, Tübingen 1926

Hofmann, Walter: Gestaltende Volksbildung, in: Archiv für Erwachsenenbildung 1925, S. 21 ff.

Hollmann, Anton Heinrich: Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark, 1. Aufl. o.O. 1909, 2. Aufl. Berlin 1919: Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie

Hollmann, Anton Heinrich: Volkshochschulbewegung und Revolution, in: Arbeitsgemeinschaft 1920, S. 8

Honigsheim, Paul: Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen, in: von Wiese: Soziologie des Volksbildungswesens, München und Leipzig 1921

Hornig, Kurd: Der Volkshochschullehrer, Kiel 1931

Kammer, Paul: Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen in Deutschland, Diss. Gießen 1930

Kaphahn, Fritz: Das Wesen und die Formen der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung 1926, S. 5-23 und S. 95-105

Kaphahn, Fritz: Das Problem des Lehrplans bei der Abendvolkshochschule, in: Freie Volksbildung 1929, S. 305-321

Kaphahn, Fritz: Das Vernältnis der heutigen Erwachsenenbildung zur Weltanschauung, in: Tagungsberichte Hohenrodter Bund, Band 2, 1929

Kappe, Hans: Volksbildung und Volkbildung, Diss., Münster 1964

Karbe-Richter: Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachraum, Braunschweig 1962

Keiser, Günter: Richtungen und Formen der deutschen Volkshochschularbeit, in: Ethos, Vierteljahresschrift für Soziologie, Geschichts- und Kulturphilosophie, 1926/7, S. 356-385

Klafki, Wolfgang: Das Problem der Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1963, 3. Beiheft, S. 19-62

Klatt, Fritz: Ja, nein und trotzdem. Gesammelte Aufsätze, Jena 1924

Knoll, Joachim H. und Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Heidelberg 1967

Knowles, Malcolm S. und Husén, Torsten: Erwachsene lernen. Methodik der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1963

Koch, Georg: Der Volkshochschulgedanke. Ausgewählte Aufsätze, Kassel 1928

Koch, Georg: Menschenbildung. Ausgewählte Aufsätze, Kassel 1929

Koch, Hal: Nikolai Frederik Severin Grundtvig, Bremen 1960

Kreikemeyer,D: Heimvolkshochschule - Volkshochschulheim-Abendvolkshochschule, in: Volkshochschule im Westen 1959, S. 163 ff.

Laack, Fritz: Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft, Weinheim-Berlin-Basel 1968

Leitsätze über Volkshochschulen und freies Volksbildungswesen - erarbeitet auf der Reichsschulkonferenz 1920, in: Arbeitsgemeinschaft 1920, S. 64

Lennert, Rudolf: Die Religionstheorie Max Webers, Stuttgart 1935

Liebe, Reinhard: Volkshochschule und Weltanschauung, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1925/5

Liebe, Reinhard: Die freie Volksbildung als Schule zur Menschwerdung, in: Freie Volksbildung 1926, S. 187-200

Lotze, Heiner: Mein Weg. Ein Dokument, in: Freie Volksbildung 1927, S. 33-43

Lotze, Heiner: Kritische Äußerungen und methodische Besinnung, in: Freie Volksbildung 1928, S. 84-91

Lotze, Heiner: Die geistige Lage der Jugendbewegung und die Volkshochschule, Frankfurt 1928

Lotze, Heiner: Aus der thüringischen Volkshochschularbeit, in: Freie Volksbildung 1932, S. 105-107

Lotze, Heiner: Geist und Gestalt der Volkshochschule, in: Bausteine 1948, S. 66-78

Ludwig, Kurt: Die Arbeiterklasse im Kampf gegen das Vordrängen des Faschismus und die Bildung der Frick-Regierung 1928-1930, Diss.,Jena 1960

Lüpke, Hans von: Die deutsche Volkshochschule für das Land, Langensalza 1919

Mann, Alfred: Denkendes Volk - Volkhaftes Denken, Frankfurt a.M. 1928, 2. Aufl. Braunschweig 1948

Mann, Alfred: Thesen zur Dialektik der Volkshochschule, in: Blätter der Volkshochschule Breslau, 8.Jg. 1929/1

Marquardt, Erwin: Aufgaben und Ziele der Volkshochschulen, in: Vierteljahreshefte der Berliner Gewerkschaftsschule 1932/3

Maschmann, Ingeborg: Schulbildung und Erwachsenenbildung im Zusammenhang didaktischer Überlegungen, in: Erwachsenenbildung und Schule, hrsg. v. H. Tietgens, Braunschweig 1967

Matzat, Heinz L.: Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Saarbrücken 1964

Meier, Artur: Das Verhältnis der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zur Volkshochschule 1918-1923, in: Monumenta Paedagogica. Band V: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923, Teil 2, Berlin 1968, S. 150-213

Meissner, Kurt: Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964

Meissner, Kurt: Die Rolle der Heimvolkshochschule auf dem Lande, in: Volkshochschule im Westen, 17. Jg.1965, Beilage 2, S. 7-8

Meyer, Klaus: Hermann Heller, eine biographische Skizze, in: Politische Vierteljahresschrift 1967/2, S. 293-313

Meyer, Klaus: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die "Leipziger Richtung". Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933, Stuttgart 1969

Michel, Ernst: Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1931/2, S.185-210

Miller, Hans Georg: Die deutsche Bauernhochschule, Tübingen 1928

Mitzenheim, Paul: Die Entwicklung des Schulwesens in Thüringen zur Zeit der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung der Greilschen Schulreform, Diss., Jena 1964

Monsheimer, Otto, Berufsbildung und Berufsschule, in: Freie Volksbildung 1932/4, S. 121-129

Monsheimer, Otto: Berufsbildung und Erwachsenenbildung. in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik 1961, S. 190-199

Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt a.M. 1968

Neue Saat. Vierteljahreshefte für Volksbildung und Heimvolkshochschulen (hrsg. von Hans von Lüpke) 1928, Thüringer Heft

Niggemann, Wilhelm: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967

Niederschrift des Prerower Volkshochschultreffens. Grundfragen der Abendvolkshochschule, vom 6.6.1931

Ninck, Werner: Die evangelischen Volkshochschulheime, in: Freie Volksbildung 1930, S. 361-366

Nohl, Hermann: Berliner oder Thüringer System? in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1920/13

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, in: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1933, 1. Aufl.

Otte, Fritz: Wesen und Gestalt der deutschen Volkshochschule, Diss., Berlin 1928

Pfeffer, Fr.: Die politischen Parteien in Thüringen, in: Thüringer Jahrbuch, Leipzig 1926, S. 12-17

Picht, Werner: Die deutsche Volkshochschule der Zukunft, Leipzig 1919

Picht, Werner: Die Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft, in: Arbeitsgemeinschaft 1919, S. 1 ff.

Picht, Werner: Berlin - Thüringen, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1923, S. 1 ff.

Picht, Werner: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, 2. Aufl., Braunschweig-Berlin-Hamburg 1950

Picht-Rosenstock: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926, in: Schriften für Erwachsenenbildung, Leipzig 1926

Pöggeler, Franz: Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957

Pöggeler, Franz: Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1964

Pöggeler, Franz: Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg-Basel-Wien 1965

Raapke, Hans-Dieter: Erwachsenenbildung als Volksbildung, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim 1968, S. 269-289

Radbruch, Gustav: Volkshochschule und Wissenschaft, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1920, S. 102

Radbruch, Gustav: Die Volkshochschulbewegung, in: Arbeitsgemeinschaft 1920/3

Radbruch, Gustav; Heller, Hermann: Volkshochschule und Weltanschauung, Kiel 1919

Rein, Wilhelm: Die Volkshochschule in Thüringen, ohne Angabe (im Nachlaß Eduard Weitschs)

Richter, Ernst: Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachraum 1963-1967, Braunschweig 1968

Ritters, Claus (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968

Ritz, Burkhard: Die ländlichen Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, Diss., Bonn 1959

Rosenstock, Eugen: Andragogik, in: Archiv für Erwachsenenbildung 1924-1928, auch in: Picht-Rosenstock: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926, in: Schriften für Erwachsenenbildung, Leipzig 1926

Rosenstock, Eugen: Das Dreigestirn der Bildung, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1920, S. 177-199

Rosenstock, Eugen und von Throtha, Karl Dietrich (Hrsg.): Das Arbeitslager. Berichte aus Schlesien von Arbeitern, Bauern, Studenten, Jena 1931

Ruprecht, Horst: Grundfragen methodischer Arbeit in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1963/4, S. 253

Seiferth, Wolfgang: People's High School Homes, in: International Handbook of Adult Education, London 1929, S. 181-184

Seiferth, Wolfgang: Das Volkshochschulheim, in: Jungsozialistische Blätter, 3. Jg. (Dez. 1924), Heft 12, S. 299-305

Siebert, Horst: Gedanken zur Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen 1966/4, S.212-214

Siebert, Horst: Die Volksbildung der Weimarer Zeit in inrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau 1967, S. 395-406

Siegmund-Schulze (Hrsg.): Inventarverzeichnis des ökumenischen Archivs in Soest, Soest 1962

Siemsen, August: Die proletarisch-sozialistische Volkshochschule, in: Deutsche Schulversuche, hrsg.v. Franz Hilker, Berlin 1924

Spranger, Eduard, Die Fruchtbarkeit des Elementaren, in: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1955

Spranger, Eduard: Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften, Heidelberg 1963

Scheler, Max: Universität und Volkshochschule, in: L.V. Wiese: Soziologie des Volksbildungswesens, München und Leipzig 1921

Scheler, Max: Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925

Schlau, Wilfried: Standort und Aufgabe der Heimvolksnochschulen in der allgemeinen Erwachsenenbildung unserer Zeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1959, S. 31-39

Schlünz, Friedrich: Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1928, S. 423-432

Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie, Stuttgart 1957

Schulenberg, Wolfgang: Zum Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen, in: Volkshochschule, Handbuch für Erwachsenenbildung, Stuttgart 1961, S. 159-170

Schulenberg, Wolfgang: Erwachsenenbildung, in: Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, S. 227 ff.

Schulenberg, Wolfgang: Erwachsenenbildung, in: Fischer-Lexikon, Band 36: Pädagogik, Frankfurt a.M. 1964, S. 72

Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim 1968

Schulz, Günter: Reinhard Buchwalds volksbildnerische Leistung, in: Volksnochschule im Westen 1964, S. 22/23

Steindorf, Gerhard: Von den Anfängen der Volksnochschule in Deutschland, Osnabrück 1968

Steinmetz, Paul: Die deutsche Volkshochschulbewegung, in: Probleme der Staats- und Kultursoziologie, Karlsruhe 1929, 5. Band

Steinmetz, Paul: Die religiös-kirchliche Lebenssphäre und der junge Arbeiter im Heim, in: Freie Volksbildung, 7. Jg. 1932, S. 161-169 und 8. Jg.1933, S. 81 ff.

Steinmetz, Paul: Die Zukunft der Heimvolksnochschule, in: Volkshochschule im Westen 1961/3, S. 123-130

Strzelewicz, Willy: Ursprung und Wandel der Erwachsenenbildung in der industriellen Gesellschaft, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik 1961, S. 121-134

Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966

Tagungsberichte des Hohenrodter Bundes, 1. Band: 1923-1927, Stuttgart 1928; 2. Band: 6. Hohenrodter Woche 1928, Stuttgart 1929

Tanzmann, Bruno: Erstes Jahrbuch der deutschen Volkshochschulbewegung, Hellerau-Dresden 1919

Tews, Johannes: Volksbildungsfragen der Gegenwart. Herausgegeben von der Gesellschaft für Vertretung von Volksbildung, Berlin 1913

Tews, Johannes: Volk und Bildung. Festschrift zum sechzigjährigen Bestehen der Gesellschaft für Volksbildung, Berlin 1931

Theiss, Ilse: Bericht über Erwerbslosenbildung im Rahmen der Volkshochschulen, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. 1931, S. 109-110

Tietgens, Hans: Zur Eigenständigkeit einer Volkshochschul Methodik, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1963/4, S. 270-288

Tietgens, Hans: Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung, in: Neue Sammlung 1964/3, S. 148-163

Tietgens, Hans: Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau 1965/10, S. 669-686

Tietgens, Hans: Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967

Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Schule, Braunschweig 1967

Tietgens, Hans (Hrsg.): Bilanz und Perspektive, Braunschweig 1968

Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, hrsg. von Hans Tietgens, Göttingen 1969

Tillich, Paul: Masse und Geist, Berlin 1922

Verband der Ländlichen Heimvolkshochschulen Deutschlands-Pädagogischer Beirat (Hrsg.): Die ländliche Heimvolkshochschule 1967, Hermannsburg 1967

Vogel, Martin Rudolf: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte, Stuttgart 1959

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961

Weinel, Heinrich: Die Gesinnungsgrundlage unserer Volkshochschule, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1921/2

Weinel, Heinrich (Hrsg.): Volkshochschulleben in Thüringen, Gotha 1921

Weitsch, Ilse: Die sexuelle Frage als Unterrichtsgebiet der Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, 1. Jg.1947, S. 392-397

Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 4. Aufl., Weinheim 1962

Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim, 3. Aufl., 1964

Werner, Carl Artur: Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik, 2 Teile, Köln-Berlin 1958

Werner, Carl Artur: Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik, Berlin 1959

Werner, Carl Artur: Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Berlin-Köln 1959

Werner, Carl Artur: Handbuch zur Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Berlin 1960

Wiese, Leopold von (Hrsg.): Soziologie des Volksbildungswesens, Leipzig 1921

Witzmann, Georg: Probleme des Bildungswesens im Lichte Thüringischer Kulturpolitik, Gotha 1924

Witzmann, Georg: Thüringen 1918-1933, Erinnerungen eines Politikers, Meisenheim 1958

Zirker, Otto: Über den Selbstmord, Jena 1921

Zirker, Otto: Der Volkshochschullehrer als Künstler, in: Die Tat, 1921/3

Zirker, Otto: Rundgespräch über die materialistische Geschichtsauffassung, in: Die Tat, 1922, S. 294-300

L e b e n s l a u f

Am 4. Mai 1935 wurde ich als viertes Kind des Landwirts Josef Olbrich und seiner Ehefrau Maria, geb. Hoffmann, in Grüben Krs. Falkenberg geboren. Hier besuchte ich von 1941-44 die Volksschule. 1946 wurde ich mit meinen Eltern nach Lotte in Westfalen umgesiedelt und setzte hier den Besuch der Volksschule bis 1948 fort.

Von 1948 bis 1953 war ich Internatsschüler in Rheinbach bei Bonn. Anschließend besuchte ich das Gymnasium Carolinum in Osnabrück, an dem ich im Februar 1956 die Reifeprüfung ablegte.

An den Universitäten Münster, Würzburg und an der Freien Universität Berlin studierte ich Geschichte, Latein, Pädagogik und Philosophie.

1959 erfolgte an der Universität Münster die Prüfung in Philosophie und Pädagogik. 1962 legte ich an der gleichen Universität das Staatsexamen in den Fächern Geschichte und Latein ab.

Nach dem Staatsexamen unterrichtete ich ein halbes Jahr an dem Privat-Gymnasium Schloß Neuenheerse bei Paderborn.

Seit Nov. 1962 war ich in Berlin-Reinickendorf in der Referendar-Ausbildung, die ich im Sept. 1964 mit dem Assessor-Examen abschloß. Ab Okt. 1964 unterrichtete ich am Rückert-Gymnasium in Berlin-Schöneberg Geschichte, Politische Weltkunde und Latein. 1968 wurde ich zum Studienrat ernannt.

Im Wintersemester 1965 habe ich das Studium der Pädagogik wieder aufgenommen und mich besonders mit Fragen der Erwachsenenbildung beschäftigt.

Seit April 1969 bin ich Wissenschaftlicher Assistent in der Abteilung Erwachsenenbildung am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Freien Universität Berlin.

Druck: Dissertationsdruckstelle, 1 Berlin 33, Garystr. 45